

Marco Aurélio de Almeida Soares
Stephanie Miranda dos Santos
Gustavo dos Santos Souza
Carlos Magno Naglis Vieira
(Orgs.)

ESCRITOS NA DIVERSIDADE: GÊNERO E INTERCULTURALI DADE

Vol 2



Rfb
Editora

Escritos na Diversidade: gênero e interculturalidade



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Marco Aurélio de Almeida Soares
Stephanie Miranda dos Santos
Gustavo dos Santos Souza
Carlos Magno Naglis Vieira
(Orgs.)

Volume 2

Escritos na Diversidade: gênero e interculturalidade

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação
Worges Editoração
Revisão de texto e capa
Organizadores

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
RFB Editora



E82

Escritos na diversidade: gênero e interculturalidade / Marco Aurélio de Almeida Soares *et al.* (Organizador). – Belém: RFB, 2023.

(Escritos na diversidade-Vol 2)

Outros organizadores
Stephanie Miranda dos Santos
Gustavo dos Santos Souza
Carlos Magno Naglis Vieira

Livro em PDF

256 p.

ISBN: 978-65-5889-490-2

DOI: 10.46898/rfb.6d7c2ce3-e8c9-4c76-a4ca-532d71ee2c34

I. Escritos na diversidade. I. Soares, Marco Aurélio de Almeida *et al.* (Organizador).
II. Título.

CDD 300

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências Sociais.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

PREFÁCIO

Escritos na Diversidade: gênero e interculturalidade, é o segundo livro organizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. Criado em 2018, na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, mais especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, o grupo de pesquisa conta com a participação de pesquisadores de diferentes instituições que atuam de maneira colaborativa em diferentes espaços escolares e territoriais, na formação de professores e no desenvolvimento de pesquisas que resultam de teses, dissertações, trabalho de conclusão de curso e iniciação científica. No ano de 2022, o grupo de pesquisa passa a funcionar na Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

Inspirado na ideia de que a pesquisa reúne perguntas, sensações, encontros, afetos, diálogos, militância e intensidades, a obra composta de 12 capítulos, escritos por diversos pesquisadores de distintas regiões do país com identidades/diferenças plurais, apresentam reflexões de teóricas e pedagógicas sobre diferentes temas e assuntos relacionados ao campo da Educação, tendo como interface a discussão de gênero, cultura e identidade/diferença. As produções presentes nessa obra possibilitam conhecer e aprender diferentes epistemologias, ferramentas metodológicas e problemáticas. A leitura dos textos colaboram para a compreensão de que a escrita é atravessada, marcada e borrada por inúmeros contextos, identidades e histórias.

Para o grupo de pesquisa, os trabalhos produzidos na diversidade e marcados pela diferença são possibilidades de apresentar outras lógicas, pensamentos, formas de agir e viver dos sujeitos. Isso convida o leitor a compreender que as problematizações realizadas, principalmente nessa obra, rompe com ideia moderna/ cartesiana e

Marco Aurélio de Almeida Soares e outros

hegemônica de realizar a investigação científica. O grupo entende que a pesquisa exige um encontro, uma troca, uma relação humana que aciona os diferentes sentidos do nosso corpo.

Os organizadores

CAPÍTULO 1

CONHECIMENTO QUE SERVE A QUEM? PROBLEMÁTICAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Samilo Takara¹

¹ Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Comunicação e do Mestrado Acadêmico de Educação do Campus José Ribeiro Filho e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, no Campus Rolim de Moura da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Doutor e mestre em Educação. Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Realizou estágio pós-doutoral entre 2017 e 2019 em Comunicação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea.

A discussão empreendida neste texto contribui para pensar escritas em diversidade que oportunizem problemáticas que envolvem as questões de gênero e sexualidade e as articulações com embasamento no processo teórico-político dos Estudos Culturais e da baixa teoria, discutida por Jack Halberstam (2020). Desse modo, a questão que orienta esta pesquisa é: como produzir ciência considerando as dissidências de gênero e sexualidade no campo da Educação?

A compreensão de ciência em diferentes perspectivas como as referências do Positivismo, do Materialismo Histórico-Dialético, da Fenomenologia e de outras vertentes teórico-metodológicas é orientada por um sujeito que é constituído na lógica de categorias universais. A própria constituição da ideia de humano que faz referência constituição dos campos das Ciências Humanas não é uma vida plural, mas representa um desejo de universalidade e totalidade que não compreende a complexidade dos atravessamentos de gênero, sexualidade, raça, etnia, localização geográfica, condições temporais e dimensões econômicas, políticas, éticas e estéticas.

Nesse ínterim, as pesquisas em Educação ainda tratam problemáticas e temas que fazem referências a uma lógica de sujeito universal ou, ainda, que abordam as diferenças de forma estereotipada, folclórica e limitante. Skliar (2003) problematiza os efeitos dessa leitura sobre a diferença ao pensar sobre a Educação e as outras existências nos espaços educativos.

Ao invés de pensar em uma educação que localiza o outro como abjeto ou ainda que trata o outro como estranho, a perspectiva apresentada por Skliar (2003) é pensar uma pedagogia que esteja aberta para o Outro, para a diferença e que a Educação se reconheça como um espaço potencial para diferentes existências, saberes e formas de existir. Assim, “[...] toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Ainda vivenciamos uma produção científica centrada em uma perspectiva cisgênera, masculina, branca, heterossexual, calcada em princípios de uma comunidade de religiões de matriz cristã, centradas em uma dinâmica europeia e que é resultado da constituição de uma sociedade capitalista, baseada em sistemas de exploração do trabalho e das formas de vida que não correspondem a essa noção de humanidade que centra as ciências.

Questões interseccionais têm começado a aparecer no campo da pesquisa em Educação, mas lidas de forma secundária, como temáticas que não estão em linhas delimitadas de conhecimento ou ainda são tratadas como desimportantes, porque não são produzidas com o foco em uma leitura de Educação que reforça às interpretações do que a comunidade científica entende como contribuição para a Ciência.

Desse modo, problematizar para quem esse conhecimento serve ou é útil, é uma forma de indagar como a produção científica tem instituído um sentido sobre temáticas que são pertinentes para as vidas de diferentes pessoas, mas que por não tratarem do que é entendido como canônico no campo educacional, torna-se secundário, é desvalorizado e não está presente nos currículos das formações docentes.

Na tentativa de elucidar essa problematização, este é um estudo qualitativo, com abordagem exploratória e que utiliza do método bibliográfico para discutir produção científica no campo da Educação com os temas de Gênero e Sexualidade. Nosso intuito é problematizar o modo como a produção de conhecimento no campo da Educação entende essas produções científicas e como os temas são lidos em relação desigual com as produções no campo da Formação Docente, das Políticas Educacionais, da Gestão Escolar, do Currículo, das Práticas Pedagógicas, da Didática e das Metodologias de Ensino.

Ao invés de pensar em uma proposta que foque nas contribuições desses estudos para pensar estratégias que utilizem táticas para inserir as discussões de Gênero e Sexualidade no espaço educativo, questionamos o modo como a produção científica localiza a contribuição das pesquisas constituem uma hierarquização de conhecimentos que localizam essas temáticas de forma que desconsidera a relevância desses temas para pensar a Educação.

Os conceitos e as problemáticas que envolvem os estudos de gênero e sexualidade são localizados de forma marginal nas produções em Educação. O modo como se pensa a produção acadêmica e o acesso desses conhecimentos na vida social e nas dinâmicas políticas mostra a relevância da temática. Entretanto, ao verificarmos a dimensão científica, a lógica apresentada é de um conhecimento que não está vinculado ao que é considerado importante para as comunidades científicas.

CIÊNCIA E SUAS PROBLEMÁTICAS

A ciência produz-se epistemologicamente. Constitui a si como experiências que são fundamentadas nas possibilidades que produzem os sentidos acerca das outras/os, de nós e do mundo. A Educação participa dessa construção e é produzida nas condições dos conhecimentos científicos. Retomo Foucault (2009, p. 43), para tratar da dimensão da formação discursiva que atravessam de formas inadequadas, como avisa o pensador, termos como “ciência, “teoria”, ou “domínio de objetividade”.

Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2009, p. 43).

Pensar a epistemologia no campo da Educação é uma forma de também pensar os incômodos que precisam ser dados aos modos como os discursos que atravessam, produzem, convergem e espalham sentidos diferentes, outras interpretações e problematizar as práticas de produção e as lógicas de poder que incidem, operam e resultam em sentidos e práticas de significação.

Em outro momento, retomamos as figuras do telescópio e do microscópio como máquinas de ver que foram constituídas para confirmar as hipóteses que estavam produzidas pelo pensamento filosófico. Antes desses aparatos tecnológicos, o pensamento havia constituído teorias sobre os átomos, as células, as estrelas e os planetas. A produção desses dispositivos e suas potencialidades em nos fazer ver também são parte de um sistema de representações que constituíram o conhecimento em determinados tempos e espaços (TAKARA, 2017).

Entretanto, movediça, plural e móvel, a ciência pensada a partir de uma baixa teoria, tal como Halberstam (2020) nos provoca a pensar e sentir, gera outras indicações. Nos faz pensar sobre os conhecimentos como lógicas hierarquizadas e a dimensão do sucesso e do fracasso como chaves que foram produzidas em uma cultura capitalista de consumo que localiza a norma como exemplo de sucesso e as diferenças como exemplares do fracasso. Talvez esteja nessa discussão uma possibilidade de ressignificação.

Paul B. Preciado foi convidado em 17 de novembro de 2019 para realizar uma fala nas Jornadas n. 49 da Escola da Causa Freudiana que tinha por tema Mulheres em Psicanálise. Na fala, o intelectual trans espanhol discute que recorrer aos textos de Freud e Lacan como se fossem universais e não reconhecer seus limites históricos seria o mesmo que pedir a Galileu que retornasse aos textos de Ptolomeu ou, ainda que Einstein pensasse na física de Aristóteles.

Assim, ele dispara que ao praticar a psicanálise ainda utilizando a diferença sexual ou fazer a manutenção do complexo de Édipo seria “[...] tão aberrante como pretender continuar navegando no universo com um mapa geocêntrico ptolomaico ou controlar as mudanças climáticas, ou afirmar que a Terra é plana” (PRECIADO, 2019a, s/p.). Nesta direção, o incômodo que se instaura é que a ciência não tenha uma consistência de fé. Acompanhar a crítica de Larrosa (2010, p. 157-158).

[...] no relativismo sempre “se cai”? Porque será que o relativismo é uma queda ou um tropeção ou uma tentação? Porque, certamente, vocês observaram que também se fala na “tentação” do relativismo. Porque será que relativismo é pecado? Tenho a suspeita de que a concepção do relativismo como pecado, essa concepção está implícita nas expressões que acabo de assinalar, revela, como que por contraste, que a crença na verdade e na realidade é isso, uma crença que, como todas as crenças, exige, para a sua manutenção ou para o seu fortalecimento, a manifestação por parte dos crentes, de constantes e reiteradas profissões de fé. O relativismo é pecado porque vai contra a fé – e é necessário conservar a fé na realidade e na verdade porque essa fé é condição indispensável para que sejam fiéis aos que falam em seu nome, a todos aqueles por cuja boca fala a realidade e a verdade, bem como para seguir seus mandamentos. E, da mesma forma que houve um tempo em que se obedecia aos que falavam em nome de Deus e transmitiam suas ordens, é necessário que se obedeça aos que falam em nome dos Fatos e transmitem seus imperativos. E é essa fé que hoje parece estar em crise.

A ciência não é a resposta de uma natureza primeira. Assim como a linguagem, a cultura, a educação, as leis, as questões sociais são resultado de processos de subjetivação e objetivação que localizam as formas de vida e produzem modos de agir, de ser e de agir no mundo. Desse modo, a ciência carece de revisão em todos os momentos porque é produzida social, cultural, econômica, ética, estética e politicamente.

Santos (1989, p. 33) explica que a “[...] ciência constrói-se, pois, contra o senso comum e, para isso, dispõe de três atos epistemológi-

cos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação”. Ao analisarmos a construção científica, precisamos pensar que “[as] verdades também são construídas, elas têm uma história; fazer falar essa história pode render frutos preciosos para melhor aprendermos o presente” (SIBILIA, 2002, p. 42).

Desse modo, é necessária uma prática de desestabilização de verdades que mantêm as lógicas de poder. Para tal fato, a dimensão da produção da ciência é um dos lugares em que são necessários os questionamentos que desestabilizem a manutenção de saberes e poderes que se constituem elementos de fé, sem se problematizar os efeitos danosos dos modos de pensar que realizam a manutenção de valores e de modelos arcaicos.

[...] os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominante e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores (SHIVA, 2003, p. 21).

Reconhecer e localizar as posições em que o conhecimento científico foi produzido, autorizado, organizado, instituído e engessado, outras formas de vida são destituídas das suas compreensões sociais, políticas, econômicas, culturais, éticas e estéticas que corroboram para outros olhares para pensar a produção científica contemporânea. Os contextos de produções científicas que foram autorizados como discursos de poder estão na condição de manutenção de sistemas de representação cisgênero, heterossexuais, masculinos, brancos, eurocentrados, abastados economicamente.

Desse modo, as dimensões de produções de problematização das noções de verdades estabelecidas ficam em descrédito no debate que deveria ser condição da produção científica. Conhecer as expe-

riências e vivências do senso comum, problematizar esses elementos com bases e estruturas metodológicas, produzir conhecimentos e redistribuí-los para o campo social seria um movimento que valorizaria a contribuição da ciência para a sociedade.

[...] a dupla ruptura procede a um trabalho de transformação *tanto* do senso comum *como* da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência (SANTOS, 1989, p. 45).

Silva (1994, p. 254) nos diz que é necessário o abandono de significados transcendentais e que essas explicações que se justificam por si mesmas não devem “deixar saudades”. Brechas para outras formas de fazer ciência precisam de mulheres cis e transexuais, pessoas não-binárias, negras e negros, pessoas de diferentes locais do mundo, de diferentes espaços sociais e que oportunizem outras análises para os saberes que foram enrijecidos. São necessárias também interpretações sapatão, travesti e bicha da ciência.

Preciado (2019a) nos traz a figura de Pedro Vermelho, personagem de Kafka que é um macaco que foi adestrado/docilizado com lógicas humanas. Em seu relatório sobre a academia, Pedro Vermelho conta das necessidades de viver na jaula da normalidade para garantir sobrevivência. O filósofo trans espanhol nos provoca ao trazer sua localização de homens trans também como uma jaula na estrutura de gênero que se apresenta pela normalização dos corpos.

Diante dessas discussões, nos cabe pensar como o conhecimento produzido nos espaços acadêmicos tem contribuído para diferentes existências e lógicas outras. Ao pensarmos na produção acadêmica e em suas estruturas e temas, analisar cuidadosamente o processo de montagem e destituição dessas jaulas que produzem e, ao mesmo tempo, coagem formas de existir, ser, pensar e sentir o mundo.

Desejo que lhes falte força para repetir a norma, que não tenham energia para continuar fabricando identidade, que percam a determinação de continuar acreditando que seus papéis dizem a verdade sobre vocês. E quando tiverem perdido toda a coragem, loucos de covardia, desejo que inventem novos e frágeis usos para seus corpos vulneráveis. É por amá-los que os desejo frágeis e não corajosos. Porque a revolução atua através da fragilidade (PRECIADO, 2019b, p. 136).

Assim, provocados pela fragilidade que nos anuncia o autor e o fracasso como arte queer de Halberstam (2020), na tentativa de acompanhar o adeus às metanarrativas de Silva (1994) e para pensar uma dupla ruptura epistemológica, este texto ensaia provocações para uma analítica da pesquisa com outras direções. Buscamos traçar horizontes para problematizar os estudos em Educação nos aproximando também do que Louro (2007) organizou em sua proposta sobre conhecer, pesquisar e escrever.

ESCREVER-SE COMO PRÁTICA DE PESQUISA

Ao desenvolver sua discussão para o texto *Conhecer, Pesquisar, Escrever*, Louro (2007) nos conta que este texto iniciou sendo uma discussão para subsidiar suas/seus orientandas/os a desenvolverem uma proposta de estudo mais afinada a perspectiva pós-estruturalista no campo da Educação. Entretanto, ao invés do efeito desestabilizador, pensado pela orientadora, o texto inicial tornou-se uma lista de tarefas para as/os estudantes que buscavam cumprir o previsto no texto.

Louro (2007) segue outra direção e traz no texto, então, provocações diferentes na tentativa de contribuir para o incômodo que a pesquisa gera. Assim, na proposta de trazer problemáticas para essa discussão, a autora nos oferece indicações e perspectivas para entendermos uma dimensão diferente da produção científica. O compro-

misso que assumimos na produção do conhecimento com as escolhas teórico-políticas que nos subsidiam.

Quando apresentamos nossas ideias como “fatos, também nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, estamos oferecendo a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Quando “recheamos” nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. Tudo isso ocorre, também, na linguagem cotidiana e, muito frequentemente, não nos damos conta do que se passa. Quando produzimos relatos de pesquisa e teses, precisamos estar um pouco mais atentas a esses processos. O “tom” de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissenso. Isso é bom ou não? Depende. O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas (LOURO, 2007, p. 237).

A perspectiva que empreendemos assim é na tentativa de pensar ciência em outras direções. Inscrita por experiências e conhecimentos outros, que possam fazer da produção acadêmica uma produção que ressoa das formas de pensar e sentir em diferentes direções. Assim, existe um trabalho na perspectiva científica em abrir brechas para outras formas de conhecimento e interpretações que não estejam vinculadas à uma forma de ciência que apenas reproduz os cânones estabelecidos na construção de uma tradição europeia de conhecimento científico.

Na dinâmica empreendida por um processo de problematização das localizações das pessoas que constituem a produção científica, outras questões precisam ser consideradas. Assim, ao trazermos o diálogo com o fracasso, com a fragilidade e com o desconforto das perspectivas de ciências outras, também abrimos questões para problematizarmos quem são as sustentações teóricas que nos orientam nas discussões que empreendemos para pensar a Educação e os estudos que realizamos.

É deste lugar que nossa provocação propõe estimular uma produção científica que pergunte sobre outras leituras e diferentes perspectivas. Assim, ao invés de uma produção científica que olhe para uma lógica de reafirmações dos saberes já reconhecidos, que formule uma verdade a ser reproduzida, pensamos em como o conhecimento precisa estar à serviço de outras pessoas, abrir diferentes direções e gerar inquietações outras.

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com “a verdade”. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada. Essas ideias aproximam-se do conceito de episteme de Foucault, ou seja, da concepção de que, num determinado momento histórico, há um conjunto de regras e princípios que predominam e que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas (ou sejam pensadas, concebidas) (cf. Silva, 1999) (LOURO, 2008, p. 241).

Assim, uma leitura de um conhecimento como provisório, possível e fragmentado também nos oferece diferentes interpretações da realidade. Pensar em uma proposta científica que considere as posições de sujeito e que não se prende a uma forma de operação da verdade e com a verdade, gera outras possibilidades de construção e de desconstrução de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O texto que se segue nestas discussões abre brechas para pensarmos uma pesquisa em Educação que inscreva outras perspectivas e diferentes olhares para os procedimentos, as referências, às leituras, os objetos e as práticas de constituição de conhecimento que interessa para a Educação na contemporaneidade. Assim, tracejar pesquisas que contemplem o ponto que está presente desde o título: a quem serve o conhecimento que produzimos no campo da Educação.

As diferenças culturais, sociais, econômicas, políticas, éticas e estéticas que produzimos no âmbito da Universidade e nas produções científicas ainda se inscrevem em uma órbita centrada de conhecimentos que são reforçadores de ideais, perspectivas e pontos de interpretação do mundo que são reforçados por uma perspectiva eurocêntrica, branca, masculina, de classes abastadas e que valoriza o sentido de uma objetividade e uma neutralidade que apagam essas perspectivas por compreendê-las hegemônicas.

Parte da tarefa de questionar as operações com a verdade, inclusive as que empreendemos, é uma tarefa que está presente no processo de conhecer outras formas de vida, diferentes epistemologias, gerar sentidos diferentes daqueles que foram naturalizados e questionar as estruturas que nos são impostas e que nos constituem fixados em uma matriz de conhecimento que não é acessível para todas as pessoas.

Assim, o incômodo aos modos estabelecidos de produzir ciência, nesta perspectiva, é constituinte da tarefa de problematizar para que pessoas o conhecimento que está em circulação nas áreas acadêmicas é uma contribuição para outras formas de ler e pensar sobre o mundo. Outras perspectivas podem oferecer também diferentes interpretações, outras chaves de leitura e diferentes contribuições para o pensamento na contemporaneidade.

A fluidez deste tempo que é chamado de contemporâneo e as potências de uma educação que seja pensada nas condições deste presente nos geram perguntas variadas. Essas são possíveis inscrições de outras formas de interpretar os cenários e os objetos que conhecemos. Assim, talvez possamos criar perspectivas diferentes de ciência se entendermos que outras vozes, diferentes escritas e perspectivas alternativas oferecem a riqueza de um olhar multicultural. Eis uma tarefa deste tempo.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Trad. Bhuvli Libanio. Recife: CEPE, 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 25. Porto/PT, 2007. (235-245).

PRECIADO, Paul B. **Mulheres na Psicanálise**. Trad. Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior. Fala nas Jornadas n.49 da Escola da Causa Freudiana. 17 de novembro de 2019a. Disponível em: <https://sarawagneryork.medium.com/eu-sou-o-monstro-que-vos-fala-94d-d10a366ef>. Acesso em: 26 dez. 2022.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/RJ: Companhia das Letras, 2019b.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (247-258)

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. n. 5, 2003 (37-49).

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e educação. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

CAPÍTULO 2

FEMINISMO COMUNITÁRIO & QUILOMBOLA

Carolina dos Anjos De Borba¹
Sanciaray Yarha Silva da Rosa²

¹ Dra. Prof^a da Universidade Federal do Paraná e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Joana de Andrade.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado intitulada como: *A Luta Das Mulheres Quilombolas No Vale Do Ribeira E Os Processos Educacionais Em Seus Territórios*, que teve como objetivo compreender os processos de resistência e luta feminina e sua relação com a educação, identificar as formas de organização social das mulheres quilombolas, analisar as pautas e lutas enfrentadas por essas mulheres, suas concepções sobre feminismo, identificar suas lutas e resistências entendendo os mesmos como parte de um processo educativo que dialoga no território, como também, o rompimento de uma ideia colonial que limita a categoria de quilombos como sendo ela relativa apenas à habitação de escravizados, em espaços geográficos isolados e de produção agrícola exclusiva para autoconsumo.

As comunidades quilombolas tornam-se então um grande e importante espaço pedagógico com conhecimentos que vêm sendo alimentados e resguardados por gerações, respondendo a interações e experiências com a natureza e as diversas maneiras de perceber e se perceber dentro do território, esses saberes e conhecimento de si mesmo e de seu território permitem com que aqueles e aquelas que habitam este espaço transcendam entre o individual e o coletivo ligados à sua ontologia (DAYSE PORTO, 2017).

Compreendendo as interseccionalidades que envolvem ser uma mulher quilombola no Brasil, acredito que há muito para se contribuir com a linha de pesquisa na qual este trabalho está sendo submetido, uma vez que os estudos debruçados sobre as mulheres, e em específico sobre as mulheres negras, ainda voltam o seu olhar para as mulheres urbanas. O movimento proposto aqui é o de um olhar voltado para um feminismo que não caminha individualmente, mas que está inserido dentro de uma coletividade. Existem várias pesquisas

que vão debater a questão da mulher quilombola, porém a maioria das pesquisas se prende a um conceito individualista dessas mulheres pelo fato de ser algo pouco explorado a questão do feminismo comunitário e em específico no contexto quilombola.

Com isso, essa proposta de pesquisa espera contribuir no campo da educação quilombola e escolar quilombola. A luta dessas mulheres e das suas comunidades contribuem para uma educação para aqueles e aquelas que vivenciam o território. Ao mesmo tempo, espera-se que as/os “de fora” deste território e que não vivenciam a realidade de ser quilombola, em específico neste caso as experiências das mulheres quilombolas, possam sensibilizar seu olhar e romper com seu imaginário social. Buscamos também, ao mesmo tempo, o rompimento de uma ideia colonial que limita a categoria de quilombos como sendo ela relativa apenas à habitação de escravizados, em espaços geográficos isolados e de produção agrícola exclusiva para autoconsumo.

Por entender que pesquisa e pesquisadores estão situados em determinados tempos e espaços, acentuo que o processo etnográfico apresentado aqui transpassa por 4 tempos diferentes: o primeiro é o período pré-mestrado e pandemia; o segundo é no tempo pandêmico quando as relações ficaram limitadas ao campo virtual e que causou impactos diante da proposta já exposta; o terceiro tempo é o retorno ao campo e ainda que a pandemia não tenha chegado ao fim, as vacinas foram o que possibilitaram esses encontros com todos os protocolos de biossegurança sendo seguidos; já o quarto momento se situará no futuro pós encontros.

As etapas da pesquisa passaram pela coleta de dados sobre o tema, conversas coletivas e individuais com as interlocutoras, escrita do caderno de campo, levantamento bibliográfico, análise das referências e produção de relatórios e sistematização do que foi observado

e coletado. O uso do caderno de campo é uma ferramenta de melhor percepção dos fatos acontecidos e registrados, com o olhar voltado para os recortes escolhidos como objetivos, o caderno de campo é o registro de tudo a ser observado em campo e auxilia no resgate das memórias de vivências, facilitando posteriormente a sistematização e organização dos resultados obtidos na pesquisa.

O feminismo comunitário tem desempenhado papel fundamental nessas discussões, buscando uma perspectiva descolonizadora, assim como o feminismo negro, promovendo ações que provoquem reais impactos para a desarticulação do patriarcado, garantindo que ele não se recicle. No feminismo comunitário a luta pela igualdade não se baseará apenas na relação entre homens e mulheres, mas na luta contra um sistema opressor, buscando a comunidade como ponto de identidade comum firmado em sua ancestralidade. Nessa lógica, o feminismo comunitário não irá apresentar-se em um processo individualizado, mas, sim, comunitário que denunciará as violações de direitos tanto das mulheres quanto das relações com a terra e seu território.

É importante compreender que essas questões não fazem parte do passado, mas que estão presentes no cotidiano dessas mulheres dentro de sua comunidade. Trata-se de pensar de que forma estamos construindo o feminismo e quem incluímos ou excluímos de nossas ideologias de vida. Entender esse processo passa pelo desprendimento epistêmico da própria história e do pensamento europeu, sem que existam reinterpretações das realidades e experiências.

Diante dos apontamentos feitos anteriormente, um dos elementos fundamentais para a execução desta pesquisa é a concepção de que assumindo o protagonismo que carrega um histórico de dificuldades, as mulheres quilombolas desafiarão suas potencialidades, pois elas confrontam diariamente as estruturas sociais e as suas pró-

prias limitações ao mesmo tempo em que reivindicam suas condições de sujeitas ativas na construção da história social, conservando as histórias de suas próprias comunidades, contribuindo para uma nova visão de mundo e concepção do que caracteriza ser mulher quilombola compreendida pelas novas gerações através do convívio. Mesmo diante de uma exclusão secular ao que diz respeito ao âmbito escolar educacional das comunidades quilombolas, elas desenvolveram suas próprias pedagogias, desta forma provam que o conhecimento formal não se configura como pré-requisito para sujeitos conscientes de si, de suas reivindicações e da identidade a qual representam.

FEMINISMO COMUNITÁRIO E A FORÇA DE PALMARES

O feminismo comunitário não se resume a uma simples corrente feminista, é um ato político que emerge de vivências que se nomeia. Precisamos começar a entender os problemas de gênero de uma maneira amplificada, não apenas como um conflito entre homens e mulheres, mas um conflito que sofre a pressão de uma sociedade da época em que nos encontramos, considerando a fase histórica ao mesmo tempo em que a relação de gênero também se configura como uma relação de poder.

Mais do que uma definição do que o feminismo comunitário se propõe dentro de toda a sua complexidade, é entender que essa é uma luta que se rebela contra o patriarcado não apenas daquele que oprime, mas daqueles que também dizem não ter a pretensão de oprimir. Tão pouco podemos reduzir o feminismo comunitário como fruto de uma corrente feminista eurocentrada, mas sim como um movimento único que surge dos povos originários da América Latina e Caribe, criando uma corrente de pensamento que produzirá práticas políticas em toda América Latina.

Podemos dizer então que o feminismo comunitário é uma proposta revolucionária de um movimento e pensamento social que surge não na academia, mas nas ruas, nas organizações de mulheres indígenas, nos espaços urbanos e nas comunidades indígenas e que convoca não apenas as mulheres da Bolívia, mas todas as pessoas a provocar uma mudança social no mundo através de nossas práticas comunitárias em nossas comunidades e organização de libertação.

O feminismo comunitário é o pensamento de ação, que se constrói em um processo de 24 anos atrás na Bolívia. Usamos tanto o feminismo comunitário quanto o feminismo comunitário indistintamente, é porque não somos feminismo adjetivo ou sobrenome, a comunidade é a proposta e a comunidade também somos nós. Ao mesmo tempo, é um instrumento para resgatar nossas conceituações das garras do colonialismo acadêmico, da superficialidade e do oportunismo das modas e, fundamentalmente, para reivindicar a construção de um movimento baseado na confiança política, na produção e na criação teórica e ética em nossas ações. Ou seja, somos feministas comunitárias porque vivemos em comunidade rural, podemos viver ou não, mas não é isso que nos define, o que nos define é a proposta comunitária que temos e a nossa proposta de sociedade, que é a comunidade de comunidades. (ADRIANA GUZMÁN; JULIETA PAREDES, 2014, p. 59-60)

As divisões, tanto de classe e gênero quanto da hierarquia racial, são constituídas durante vários séculos de expansão colonial europeia. As formas de dominação implantadas pelo colonialismo moderno são agências organizadoras para manter essas comunidades em uma posição subalternizada. O feminismo comunitário tem se encarregado dessas discussões, buscando uma perspectiva descolonizadora, ações que provoquem reais impactos para a desarticulação do patriarcado, garantindo que ele não se recrie. Ainda que sejamos uma sociedade democrática¹, a violência estrutural irá se aplicar em diferentes contextos e as comunidades quilombolas não são isentas desse

¹ Trago esta questão pois desde 2016 a democracia brasileira vem sofrendo diversos ataques, nos últimos anos esses ataques vêm se intensificado no governo do presidente Jair Bolsonaro, que em seus discursos destina-se a enfraquecer os direitos fundamentais, as instituições democráticas e o Estado de direito brasileiro.

processo, em que muitas vezes as próprias instituições governamentais contribuem para o enfraquecimento desse território.

É nesse sentido que as narrativas das comunidades quilombolas se transformam em história de vida, promovendo significados às suas condições presentes ligadas ao território. Ao assentar como continuidade de seus corpos e de seu povo dentro de uma cosmopolítica em que as mulheres reiteram o corpo-território como categoria de luta que contemporiza a existência dos povos, isso torna-se um elemento fundamental quando as práticas e saberes formulados por essas mulheres possuem uma concepção de bem-estar conectada aos seus territórios e os torna coletivos e partilhados, tanto o corpo quanto a terra, ou seja, não se trata apenas de sobrevivência, mas também de experiências que propõem o corpo-território como uma categoria e vinculação entre essas perspectivas. Quando falamos sobre a América Central, as feministas comunitárias irão apontar a ideia de corpo-território também ligada ao enfrentamento da violência doméstica e paramilitar, correlacionando a violência compulsória dos projetos extrativistas.

Ao englobar uma visão que valoriza e entenda as insurgências das comunidades negras rurais e urbanas, podemos compreender a necessidade do rompimento de uma ideia colonial que se limita à categoria de quilombos sendo ela relativa apenas como habitação de escravizados, em espaços geográficos isolados e de produção agrícola exclusiva para autoconsumo. Insistir neste imaginário é ignorar o apagamento histórico e simbólico da importância dos quilombos na história do país, ao mesmo tempo em que reforça uma posição subalternizada.

Na concepção de Shirley Aparecida Miranda (2018, p. 198), “em menor escala, persistem abordagens que incorrem numa naturalização dos quilombos, por não se deterem ou por desconsiderarem a

multidimensionalidade do fenômeno no Brasil.” Ou seja, muitas vezes as discussões sobre as comunidades tradicionais e comunidades negras não abordam o significado de determinada tradição e ignoram a situação fundiária, omitindo os efeitos do racismo em relação às comunidades pesquisadas. Se faz necessário reconhecer que quilombolas são sujeitos que encontram-se às margens de políticas e processos educacionais, se este reconhecimento não acontece temos como consequência a naturalização da condição subalternizadas dessas comunidades.

As lideranças quilombolas vêm tendo uma quantidade significativa de mulheres, sendo que as mesmas vêm atuando fortemente em espaços de participação e controle social, mobilizações pelos direitos da população quilombola, especialmente a terra e território, contudo não se percebem avanços na regularização desses territórios. Nesse aspecto, a organização da comunidade desempenha um papel importante nos modos de valorização dos saberes tradicionais, a educação torna-se parte fundamental desse processo que garantirá a preservação da cultura e dos modos de vida, contribuindo para um fortalecimento dessas mulheres e de suas comunidades.

Na concepção de Patricia Hill Collins (2000), a esfera cultural influencia a ideologia e por sua vez, a consciência dos sujeitos. O movimento que necessitamos fazer é considerar o gênero como uma imposição do sistema colonial, isso provocará uma mudança na medida em que questionamos o uso do conceito de gênero como uma parcela da organização social, analisando até que ponto o sistema de gênero contribuiu e ainda contribui para a constituição de uma colonialidade do poder e como essa colonialidade constitui o sistema de gênero, os percebendo como categorias políticas.

Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), é preciso enfatizar a necessidade de emprendermos esforços abrangentes para eliminar es-

sas barreiras. Ser mulher, rural, quilombola entre tantas outras interseccionalidades que podemos imaginar nos revela o quão desafiador é sobreviver no Brasil. Em contrapartida nos deparamos com movimentos sociais regionais e nacionais que nos apontam diversos caminhos pedagógicos para avanços os quais se fazem necessários na contemporaneidade.

Um levante sistêmico só será possível como ponto de partida às pequenas ações. Grandes mudanças no Brasil em prol das mulheres já vêm acontecendo pelas mãos de mulheres negras e quilombolas, precisamos parar de perguntar sobre o papel das mulheres brancas e começar a nos perguntar sobre o que de fato precisamos refletir com esses movimentos que, mesmo muitas vezes não se denominando como feministas, têm conseguido ter ações efetivas em prol das mulheres dentro das suas comunidades.

Os saberes das comunidades tradicionais, neste caso as remanescentes de quilombos, e suas distintas formas de se relacionar com a natureza são desenvolvidas por inovadoras propostas educacionais, devido ao racismo que exclui dos procedimentos didático-pedagógicos outras formas de produção social do conhecimento, baseadas em histórias e distintas lógicas culturais elaboradas por comunidades afro-brasileiras, com destaque para as comunidades quilombolas. (IOSVALDYR JUNIOR; PAULO SILVA, 2006, p. 231).

Quando a comunidade assume seu protagonismo educacional, seja ele na educação formal ou informal, ela cruza a fronteira da luta pelo território, ao mesmo tempo em que fortalece o pertencimento dos sujeitos com o território em que vivem, elevando sua consciência para entender criticamente os processos excludentes e desiguais que estruturam a sociedade. As comunidades tradicionais buscam superar a prática da cultura de subsistência e acreditam na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de garantia de bem viver.

Historicamente, as diferenças entre identidade, diversidade e desigualdade estão intimamente relacionadas; os estudos pós-coloniais e os estudos feministas criaram um novo campo de análise. Ao focar nas relações de gênero, classe e poder dentro e fora das comunidades, é possível repensar os sistemas históricos do colonialismo, do pós-colonialismo e da colonialidade. A América Latina tem vivenciado mudanças estruturais que são frutos das mobilizações sociais, em que, por meio de agrupamento, foi possível reconhecer uma identidade cultural que contribuiu e ainda contribui para a libertação dos povos. É nesse movimento de autorreconhecimento e agrupamento que é possível perceber a renovação, enriquecimento e compartilhamento de valores e tradições. É importante que ao pensar no feminismo possamos entendê-lo como plural e com diferentes ramificações filosóficas do que significa ser mulher. Ao pensar nesta diversidade rebate-se o conceito de que todas as mulheres vivem uma experiência homogênea, ignorando as perspectivas sócio-históricas.

O pensamento feminista tem sido confrontado por feminismos negros, indígenas e populares. A elaboração conceitual do patriarcado foi feita desde o primeiro mundo, é uma concepção etnocêntrica que visa medir as relações de gênero em todas as culturas. Gênero e patriarcado são formas de abordar o universo conhecido (o ocidental), as cosmogonias dos outros mundos (indígena, negro, cigano etc.). (BETH LERMA, 2010, p. 340).

Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2007), as diferenças são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Quando direcionamos o nosso olhar para as questões raciais no Brasil nos deparamos com um racismo multifacetado que envolve profundas camadas da sociedade brasileira, como aspectos sociais, culturais e econômicos. O Estado produzirá então, um grave cenário de exclusão social dessa população, negando inclusive o direito à terra e sua titulação, ocasionando

desigualdades ainda mais profundas, ignorando séculos de resistência e preservação desses espaços, buscando subalternização dos corpos que ocupam esses territórios, essas desigualdades articulam-se ao longo da história de nosso país e diante da luta contra um o racismo estrutural.

As identidades são auto definição (coletiva caso quilombola) por meio da qual os sujeitos elaboram um marco de referência e uma visão de mundo e, sobretudo, através da qual acionam suas práticas e representações, seus projetos e estratégias, e assim, definem a forma em como se relacionar e se posicionar frente aos outros, sejam parceiros ou antagonistas, configurando uma relação tanto cultural quanto política. As identidades se reinventam em função dos desafios, problemas e oportunidades do momento presente. (ANTÔNIA ANDRADE, 2016, p. 114-115).

Mais do que a reivindicação de sujeitas ativas em suas comunidades e que constroem a história social, essas mulheres desenvolvem suas próprias pedagogias para o fortalecimento de uma identidade que também permitirá a preservação de seus territórios. No que se refere ao campo da educação, as lutas contemporâneas dos povos colocados em situação subalternizada têm sido de reparação histórica. O território faz parte de um contexto educacional e é um campo em que é possível identificar os diversos modos de vida, criar mecanismos, recuperar memórias que integram o processo educacional daquela comunidade, experiências que influenciarão a criação de novas pedagogias integradas às histórias de vida em que a oralidade muitas vezes se torna uma metodologia e os ancestrais referências históricas.

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois não existe um sem o outro. (PAULO FREIRE, 2006, p. 28).

Freire nos leva para a concepção de sujeitos ativos que construíram seu conhecimento a partir da interação com o mundo, sujei-

tos históricos que estão construindo e transformando suas próprias comunidades; suas histórias de vida revelam o enfrentamento e lutas sociais e o rompimento da invisibilidade das mesmas.

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (CATHERINE WALSH, 1991, p. 141).

O que é possível perceber na ação é um projeto de interculturalidade crítica que transpassa a educação formal existente dentro desse território, portanto, um projeto decolonial que sempre está propondo a ação de um outro pensar quando refuta as estruturas sociais, epistêmicas e de existências, principalmente no que diz relação a práticas e modos culturais de viver, atuar e pensar. O projeto decolonial nos leva a outras possibilidades, que passam pela interculturalidade, não ignorando as desigualdades raciais presentes nessa população. Muitas das mulheres mais velhas não saíram de suas comunidades para acessar o ensino formal, em especial as adultas e idosas. Temos um novo movimento de acesso educacional e geracional de mulheres quilombolas frequentando diversos espaços anteriormente a elas negados e se formando nos mais variados cursos universitários.

Assim, resgatar o modo de vida e a memória das comunidades remanescentes de quilombo a partir da narrativa de seus membros significa reconstruir a gramática pela qual qualificam e mobilizam o mundo. Portanto, trazer à tona os conceitos quilombolas acerca de si próprios e de sua forma única de territorialização é a maneira mais adequada de pensar a relação dos grupos negros com seus territórios e

com o entorno. Ao longo da história brasileira, vislumbram-se um serie de opressões em razão do modelo institucionalmente segregador, sendo característica dos grupos quilombolas a resistência sociocultural, o enfrentamento do racismo e a luta pela regularização de seus territórios.

Aqui as mulheres são as principais figuras que projetam e mantêm a representação do quilombo em suas comunidades. Esse processo não é reflexo apenas da função materna, em que a criação das novas gerações tem um importante papel na preservação de uma identidade. Apesar desta função materna ser muito importante, há também a partir de atos de reconhecimento o entendimento destas mulheres como sujeitos políticos, o que nos últimos anos têm elevado a agência destas mulheres, que cria novos diálogos em torno do território. (SHEILIANE MORAES, 2018, p. 54).

Em linhas gerais, o que é perceptível, é o fato de que as mulheres se tornam figuras principais na organização da comunidade já que estão em maior número nas atividades e por terem decisões que são pautadas no coletivo, dessa forma, elas acabam por ter também um grande peso nas vozes desses sujeitos. Assim também acontece nas relações externas, como em caso de visitas por exemplo, são elas que exercem um maior contato no acolhimento desses visitantes, ainda que a liderança esteja representada por uma figura masculina, existe um respeito por esse protagonismo feminino.

Isso significa que nos deparamos com comunidades totalmente descolonizadas e sem opressão alguma? Como Alessandra Campos e Emanuel Neto (2020) nos alertam, é preciso não romantizar esses territórios. Em contra partida, precisamos fazer o exercício de compreender e olhar para as complexidades de formação e construção dessas comunidades, tendo em mente que as mesmas carregam um histórico de violências externas que intencionam ainda mais a violência nessas comunidades. A falta de atuação do Estado contribui ainda mais para que essas violências sejam perpetuadas, um exemplo disso é a

falta de marcadores sociais que incluem essas comunidades em suas pesquisas e levantamentos, criando uma carência de pesquisas sobre a violência que atinge as mulheres quilombolas. Quando esses levantamentos são realizados nos revelam que as mulheres acabam sendo as que mais sofrem com o desmonte de políticas sociais, atrapalhando a construção de um projeto político de combate e demarcação dessas violências que vêm se apresentando de maneira sistêmica.

CONSIDERAÇÕES

Historicamente foi construída a imagem de que as mulheres negras existiam apenas para servir. No entanto, os trabalhos que lhes eram dados no período escravocrata e a maneira que eram vistas como subalternizadas, se reflete até hoje em nossa sociedade. Isto é, dentro do espaço acadêmico, são vistas majoritariamente nos serviços gerais ou como técnicas, poucas delas atuam como professoras, chefias de departamento ou se encontram nas salas de mestrado e doutorado. Às mulheres do campo o caminho traçado era o da lavoura e do cuidado com a casa, por isso desejo que a universidade seja capaz de se reestruturar e portas possam ser abertas para que, quem hoje é interlocutora possa ocupar a universidade para si mesma e para suas comunidades, para que possam ocupar a pesquisa em diferentes campos de atuação, assim como atuam em suas comunidades.

O feminismo comunitário apresenta em sua epistemologia a utilização da descolonização do próprio feminismo, partindo do pressuposto que ele carrega consigo diversas formas de opressão, principalmente as que estão ligadas ao sistema capitalista. Para além deste esforço, as próprias categorias de patriarcado e gênero são colocadas em xeque. Nesse cenário, o feminismo comunitário pode ser compreendido como uma inquietação que edificará novos conceitos em um mundo colonizado e que permanece carregando as marcas da co-

lonização. As contribuições do feminismo comunitário provocam tensões, no sentido em que esse movimento estabelece uma força de luta e proporciona uma rede de atores que procuram transmitir sua visão de vida e interesses institucionalizados nas práticas de bem viver.

Nesse aspecto, as mulheres estimam seus pertences comunitários e requerem seus direitos coletivos assumindo papéis como lideranças políticas, comunitárias e espirituais. Assim sendo, as mulheres quilombolas tendem a fazer a diferença em relação a outros feminismos ocidentais correspondentes às suas concepções culturais, além da luta pela igualdade de gênero. Desse modo, o feminismo comunitário também estará ligado às disputas de autoafirmação que levam a uma reflexão sobre as perspectivas teóricas que apontam para as demandas que vão além do feminismo branco-busques e não atendem as pluralidades do que significa ser mulher no Brasil.

A manutenção de seus territórios constitui um processo contínuo e árduo de luta para a população quilombola, em especial das mulheres, ou seja, são elas que assumem um importante papel na luta por direitos e ao reconhecerem seu forte protagonismo são capazes de libertarem-se das amarras sociais e através de suas trajetórias de vida carregadas de lutas, resistências, tais mulheres ressignificam as categorias de cor, classe, gênero, etnia, transformando-se assim em sujeitas políticas que modificam os espaços onde vivem, conseguindo atingir seus objetivos perante as persistentes dificuldades. Isso nos alerta para a importante abertura de espaços de atuação e reconhecimento dessas mulheres em decisões efetivas não só em suas comunidades, mas fora delas também.

Não podemos negar que o sistema capitalista e patriarcal no qual estamos inseridos criou e ainda alimenta diferenças gritantes entre brancos e negros, comunidades tradicionais e não tradicionais, homens e mulheres, padrões heteronormativos e a comunidade LGBT,

ricos e pobres, e esses são problemas os quais não temos mais como ignorar. Para Stuart Hall (2001), a identidade é definida historicamente, e de fato ela é abstrata e construída cotidianamente por meio das interações sociais e situada histórica e geograficamente. Nos quilombos as identidades irão se constituir dentro de estratégias, como a luta pelo direito à terra e reconhecimento do território, essas estratégias vêm criando novos contornos para as comunidades quilombolas, com forte atuação da juventude, formação de redes sociais e de apoio em busca de direitos.

Diante dos elementos apresentados, foi possível observar que, no que diz respeito aos povos quilombolas do campo, eles sentem os processos de subalternização como condição de habitação onde seus territórios são severamente atacados em uma sociedade que hierarquiza o campo e a cidade. O segundo processo foi o de racialização de seus corpos e de profundas marcas históricas por sua etnia, que ora recebe uma visão criminal, sofrendo retaliações pautadas no racismo institucional, ambiental, social e cultural, ora é romantizada e se torna então sinônimo de uma “africanidade” intocada em terras brasileiras. Se somarmos questões como de gênero entre outras, a tentativa de subalternização de corpos femininos quilombolas torna-se ainda violenta.

Precisamos perceber que os ataques direcionados a esses territórios não são mera coincidência, pois é nesse lugar que está sendo construído um modelo educacional popular que representa a luta e defesa de saberes de um grupo historicamente oprimido. É notável também que há uma luta territorial vinculada ao gênero, em que elas irão produzir coletivamente no cotidiano, no trabalho, no cuidado com a terra, na fé, no compartilhamento de alimento e na afetividade diária uma percepção de vida que expõe a importância do território

para que a comunidade possa se manter viva, tornando-se pilar de resistência diante da exploração da terra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônia Lenilma Meneses de. **Mulheres Quilombolas Movimento, Lideranças e Identidade**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SILVA, Paulo Sergio da. Por um novo fazer pedagógico em sala de aula: os contornos pedagógicos de uma perspectiva de educação quilombola. In: SOUZA, Edileuza Penha de; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. Memória. **Territorialidade e experiências de educação escolar quilombola no Brasil**. Pelotas: Ed. UFPel, 2016. p. 223- 233.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade da Discriminação de Raça e Gênero. 2004. **Cruzamento: Raça e gênero**, Sete Lagoas, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vm-j45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria; SILVA NETO, Emanuel Ferreira da. Pedagogias da resistência e afirmação quilombola: interfaces entre licenciaturas em Educação do Campo e educação escolar quilombola. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 2, n. 1, p. 62-76, 27 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUZMÁN, Adriana; PAREDES, Julieta. **El Tijido de la Rebeldia ¿Que és feminismo Comunitário?** La Paz: Comunidad de mujeres criando comunidade, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LERMA, Beth Ruth Lozano. [2010] El feminismo no puede ser uno porque lãs mujeres somos diversas: aportes a um feminismo negro decolonial desde La experiencia de lãs mujeres negras del Pacífico colombiano. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. **Tejiendo de outro modo: Feminismo, epistemologia y apuestas decoloniales em Abya Yala**. Cauca: Editorial Universidade Del Cauca, Colombia, 2014. p. 335-352.

MIRANDA, Shirley, Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, mai./jun. 2018.

MORAIS, Sheiliane Martins de. **Mulheres Quilombolas: Construção e Reconstrução de Territórios e Identidades**. 2018. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal da Grande, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1827/1/SheilianeMartinsdeMorais.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PORTO, Dayse. Toda mulher quilombola é sinônimo de resistência. **Terra de Direitos**, 24 mar. 2017. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/acervo/artigos/toda-mulher-quilombola-e-sinonimo-de-resistencia/22441>. Acesso em: 22 nov. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: 7letras, 2009. p. 12-42.

CAPÍTULO 3

(DES)CONSTRUINDO PRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO ATENDIMENTO COM MULHERES

Cleberon da Silva Alves¹
Zaira de Andrade Lopes²

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/PPGPsico/UFMS e Psicólogo na Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande-MS.

2 Psicóloga, Dra. em Psicologia Social, docente associada do curso Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/PPGPsico/UFMS. Coordenadora do grupo de Estudo Genpsi - Gênero e Psicologia e Grupo de estudos e Pesquisa em aspectos psicossociais, históricos, históricos e culturais na constituição da subjetividade - GEPAHCS vinculado ao Diretório do CNPq.

No Brasil, apesar de avanços, a formação de novas psicólogas e psicólogos, ainda hoje, encontra-se marcada por representações que contribuem para que o fazer na ciência psicológica permaneça atrelado às práticas individualizantes e adaptativas. Tais práticas, compreendem o ser humano como natural e individual. Desse modo entende o comportamento como sendo determinado ou explicado por processos psicológicos resultado da constituição biológica. Essa concepção sobre o fazer psi é reforçada por formações acadêmicas pautadas em teorias que valorizam a concepção de sujeito natural e individual, e que desconsideram as implicações históricas, políticas e culturais na constituição da subjetividade.

No estado de Mato Grosso do Sul, a psicologia é constituída por 5.661 profissionais¹ inscritas no Conselho Regional de Psicologia (CRP), das quais 3.302 se declararam do sexo feminino. No estado em 2022 estão em funcionamento 11 cursos de Psicologia, entre instituições públicas e privadas, para o ano de 2023 houve a abertura do curso em mais 02 instituições. Dados como esse, demonstram que a formação de profissionais no estado é intensa. Ou seja, o Estado contribui anualmente com um contingente significativo de profissionais no mercado. E não Mato Grosso do Sul não é o maior centro de formação e atuação de profissionais do Brasil.

Para Irani Oliveira, Ângela Soligo, Suenny de Oliveira e Biancha Angelucci (2017)², desde 1962, ano em que ocorreu a regulamentação da Psicologia como profissão em nosso país, o processo formativo foi o centro de debates e reflexões entre as entidades e ministérios da educação e saúde. As autoras demonstram na pesquisa que a construção das diretrizes curriculares sobretudo eram marcadas pela con-

1 Segundo dados retirados do site do Conselho Federal de Psicologia (CFP), do infográfico: quantos somos.

2 Em nossa escrita, temos o posicionamento de fugir brevemente da normatização da ABNT, para dar visibilidade as pesquisadoras/autoras mulheres aqui citadas, por isso, utilizamos de nome e sobrenome em sua primeira menção no texto.

centração da psicologia vinculada a ciências da saúde. Essa condição, pode ser um dos fatores para a formação de representações sobre essa profissão estar vinculada ao modelo clínico e de atuação em espaços clínicos dos “consultórios” seguindo padrões tradicionais da saúde. As autoras apontam ainda que esse modelo perdurou por quarenta anos e que já se lançavam críticas sobre o elitismo, apontando a necessidade de rever práticas, em especial decorrentes às mudanças sociais ocorridas no país. Surge debates sobre a inserção de profissionais em novas áreas de atuação e um modelo que contemplasse o novo rumo que a profissão delineava.

As mudanças exigiam também rever a dimensão jurídica. Desse movimento de debate contribui para a promulgação das diretrizes nacionais curriculares de 2004, para a regulamentar a criação e adequação dos cursos já existentes de modo a contemplar novas demandas desencadeadas pelas mudanças ocorridas no pensamento sobre a realidade social brasileira.

Vale destacar aqui que Ignacio Martin-Baró (1996), em seu relevante artigo sobre papel de psicólogos(as) propõe a necessidade desse profissional em sua atuação despojar-se de pressupostos teóricos que produzem adaptações e naturalizações na relação com o indivíduo/sujeito/organismo. No artigo ele aponta ainda a necessidade de uma visão conceitual diferente e que se necessário for, deve-se construir essa nova visão com foco na nossa responsabilidade social.

Baró (1996) aponta ainda três aspectos importantes para promover a mudança da *práxis* psicológica. O primeiro ponto é o de pensar a imagem que o/a profissional possui no momento no qual o saber produzido na ciência psicológica é confrontado com novos problemas e que não são familiares, ou se adaptam naquilo que já conhece. No segundo ponto, ele convida a assumir a realidade das maiorias populares em contrário aos setores dominantes da sociedade, que consti-

tui os fundamentos dessa ciência até o momento. Por fim, no terceiro ponto é a acomodação ou confrontação crítica do sistema social com o saber que a psicologia pode colocar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma vez que, na atual sociedade, existe a desigualdade entre os benefícios alcançados por uma parcela populacional em favorecida do bem estar que é privilegiada, elitista, em detrimento de uma grande parcela social composta por pessoas excluídas e sem acesso aos privilégios desencadeados pelo avanço dos bens e riquezas produzidas pela classe trabalhadora na produção capitalista. É relevante acrescentar, a partir dos estudos interseccionais, a parcela da sociedade que tem acesso aos privilégios é significativamente branca, heteronormativa bem como perpetuadora de normas regidas pelo ideal patriarcal, configurando a misogenia machista.

Assim, quem é quem ensina a construir novos pensamentos, novas visões conceituais? O povo, a população, as pessoas faveladas e vulneráveis, a população preta, os povos originários, as mulheres, a comunidade LGBTQ, todas as diversidades humana.

Nesse sentido, a proposta desse capítulo é refletir, sobre o campo de atuação da psicologia nas políticas públicas, sobretudo as atuações que lidam com as pessoas em vulnerabilidades sociais, econômicas e familiares, na interface da pesquisa com a Teoria das Representações. Trazer a Teoria das Representações Sociais nesse estudo, tem como propósito compreender os processos de subjetivações das(os) profissionais

O artigo também, toma como fundamentos os Estudos de Gênero como provocador e promotor de uma nova representação para constituir o ser mulher e compreender os múltiplos feminismos, e assim identificar com as mulheres que acessam a política de assistência social. As reflexões feitas advém da inserção do pesquisador no campo da política de assistência social como trabalhador no Sistema Úni-

co de Assistência Social (SUAS), lugar que a todo momento provoca desconstrução e reconstrução do fazer psicológico .

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A GARANTIA DE DIREITOS

Compreende-se que as políticas públicas e sociais se fortalecem em decorrência do avanço do modo de produção capitalista configurado o que se denomina comumente sociedade capitalista, e sem deixar de lembrar da constituição do Estado Liberal. Maria das Graças Gonçalves (2010) afirma que para se falar de políticas públicas e sociais é importante olhar para a relação: Estado, sociedade e a economia no capitalismo. A autora aponta que as desigualdades relacionadas ao emprego é o que inicia a necessidade de garantia de condições mínimas de vida e que no modo de produção capitalista é impossível garantir emprego para todos os trabalhadores, sendo uma característica da estrutura capitalista. De acordo com a autora, as políticas sociais são expressas a partir da luta de classes e do papel do Estado nessa dinâmica e ainda, são os trabalhadores os primeiros sujeitos dos direitos sociais.

Elaine Behring (2006) discorre que com a segunda grande crise do capitalismo ocorrida no fim dos anos 1960, propunha-se a reinvenção do liberalismo e que a alternativa para sair desta crise, foi o surgimento do neoliberalismo como conjunto de ideias econômicas e políticas. Para a autora, parte do proposto por esse modelo neoliberal foi cumprida, como por exemplo, controle da inflação e retomada do lucro, contudo, na direção oposto houve “o aumento do desemprego levou ao aumento da proteção social e por maiores gastos públicos (BEHRING, 2006, p.13)”.

Para Gonçalves (2010) foi nesse período que nos países periféricos houve o aumento da miséria, dada a diminuição da intervenção

do Estado – uma vez que a proposta do neoliberalismo é a diminuição das obrigações do Estado e a consequente privatização dos serviços – e a recessão econômica. Behring (2006) aponta que a chegada do movimento neoliberal no Brasil se deu no final dos anos 80, fato pelo qual, pode-se ainda inserir o termo seguridade social na Constituição de 1988.

É nesse cenário da Constituição Federal de 1988, que a assistência social se junta com a previdência e a saúde, formando assim o tripé da seguridade social no Brasil. Behring (2006) chama a atenção de que no Brasil o movimento neoliberal gera uma negação da política social, passando a desuniversalizar e assistencializar as ações, ou seja, o Estado passa a compartilhar as responsabilidades, combinando redes de solidariedade através das empresas privadas e organizações na sociedade civil.

Na nova constituição brasileira de 1988, denominada Constituição Cidadã, é proposto a universalização dos acessos e da responsabilidade estatal para com a política de assistência social. Essa ideia começa a ganhar materialização com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993. Contudo, mesmo com a lei como marco legal e orientativo sobre a implementação da Política de Assistência Social, notou-se ainda contradições na efetividade de suas ações. Para Costa e Palotti (2011) a não descentralização das responsabilidades e gestão em rede política, mantinham a patronagem e troca política. Em concordância, Lana Lisbôa, Vânia Girianelli e Vasconcellos (2020, p. 439) dizem que “é dificultada por aspectos políticos e econômicos já que o Estado passa a transferir suas responsabilidades para organizações sem fins lucrativos e para o mercado”, ou seja, a LOAS em sua aplicabilidade nos territórios não eram suficientes em operar nas realidades de sua população.

Foi somente então, com a criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004 e com a Norma Operacional Básica (NOB) em 2005 que houve condições substanciais para sua estruturação e materialização da assistência social como política proteção e promoção social. Tal combinação resultou no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) promovendo a abertura de serviços e programas de proteção e assistência (MACEDO; MAGDA DIMENSTEIN, 2012) que foram padronizados e elencados na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais de 2009.

No conjunto das estruturações realizadas, tem-se destaque a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (Nob-RH) do SUAS em 2006, que estabelece sobretudo as(os) profissionais trabalhadoras(es) do SUAS, de formação no ensino médio ou do ensino superior: assistentes sociais, pedagogos, advogados, psicólogos, entre outros (MACEDO et al, 2011). É nesse momento que a Psicologia é reconhecida nesse campo, inclusive como profissão obrigatória nas composições das equipes técnicas nos equipamentos do SUAS.

A Tipificação Nacional operacionaliza o SUAS em níveis de complexidade - proteção social básica e proteção social especial. O CRAS é a unidade responsável por prestar serviços básicos de proteção social em um determinado território e suas ações possuem como objetivo principal a prevenção das violações direitos, riscos e vulnerabilidades sociais que estão emergentes e refletem as contradições existentes na sociedade, advindas das mudanças sociais ocorridas, tais como: pobreza, violência, abandono familiar, machismo, violência de gênero, discriminações etc. (MACEDO et al., 2011) e com ações preventivas, protetivas e proativas, que amplia o acesso dos usuários às políticas públicas que previnem o rompimento dos vínculos familiares e comunitários (LISBÔA; GIRIANELLI; VASCONCELLOS, 2020).

A prática profissional se operacionaliza nos serviços ofertados no CRAS, por meio do fortalecimento dos usuários como pessoas de direitos, através de ações preventivas práticas, reflexivas e de conscientização, trabalham para desenvolver a autonomia e cidadania dos sujeitos sociais (CFP, 2007). Afinal, o objeto do CRAS é promover ações que visam responder às realidades presentes nos territórios em que estão instalados fisicamente, por meio do trabalho social com famílias na oferta de seguranças, afiançadas pela PNAS, sendo elas: segurança de acolhida; segurança de convívio ou vivência familiar, comunitária e social; segurança de autonomia; segurança de apoio e auxílio; e segurança de renda (BRASIL, 2012), ou seja, a aplicabilidade da política necessariamente precisa ser pensada e articulada reconhecendo sua articulação com o território e demais redes de apoio e solidariedade.

Em seu estudo sobre as políticas social a inserção da área psicológica, Gonçalves (2010) reforça ainda o papel da psicologia nesse contexto, atribuindo ao saber psicológico a necessidade de desnaturalizar os fenômenos sociais, em que, as situações de exclusões, precarização da vida, desfiliação, não são naturais e sim produzidas.

Na atualidade, movimentos conservadores reforçam na população discursos que culpabilizam o sujeito ou as famílias pelas situações de desigualdades sociais. De tal forma, que tais discursos também permeiam as atuações profissionais, aliando-se ao já discutido de uma psicologia que adapta e naturaliza os fenômenos e em favor dos discursos de poder sobre a maioria da população.

Para corroborar esse pensamento, Pereira e Guareschi (2017) demonstraram, a partir de uma pesquisa com profissionais da psicologia que atuam no CRAS, a existência de uma representação social individualista e familiarista que culpabiliza as famílias que acessam o equipamento. Os autores apontam ainda que elementos neoliberais invisibilizam a perspectiva coletiva da questão social e isenta a socie-

dade da reprodução das desigualdades, naturalizando assim no indivíduo e sua família a responsabilidade.

Sendo assim, tais elementos atuam na subjetividade do profissional, podendo gerar a despolitização das desigualdades, retirando o fenômeno das discussões do âmbito público e político. É nesse ponto que retomamos o pensamento de Baró sobre o compromisso do(a) psicólogo(a), quando fala que ao profissional existe a possibilidade de acomodação ou confrontação.

A NOSSA ESCOLHA É O CONFRONTO: A TEORIA DA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA PENSAR NOSSOS DISCURSOS E NOVOS CONHECIMENTOS.

Ao escolher o confronto no campo da assistência para a prática profissional da psicologia, se reconhece que esta é atravessada por outros discursos recorrentes que culpabilizam as famílias e que produzem um aumento dessas representações para com a sociedade em geral, e se depara com falas que mencionam “mora na rua porque não quer trabalhar”, “faz filho para ganhar bolsa família”, “essa mulher está lá ainda porque gosta de apanhar”, “tá pedindo cesta básica, mas a unha de gel tá novinha”. Tais falas de profissionais marcam representações sociais e que vão mediar seus fazeres na psicologia.

Para Luana Passos, Silveira e Waltenberg (2020) tais pensamentos e falas são naturalizados por discursos políticos com cunho de desprezo pelas pautas identitárias e de proteção com os mais vulneráveis. Percebemos também que toma-se como fiscalizador do dinheiro, da pobreza, da condição sobre como ser uma mulher pobre.

Serge Moscovici - psicólogo e teórico que desenvolveu a Teoria das Representações Sociais (TRS) – parte do pressuposto que existam conhecimentos que fazem parte do sociedade e que transmitidos

através da comunicação, atuam de maneira a manter as opiniões, crenças e fatos que agem mantêm determinadas explicações,

[...] a maior parte das pessoas prefere explicações populares a explicações científicas, fazendo correlações enganadoras que fatos objetivos são incapazes de corrigir. Em geral, as correlações não levam em consideração as estatísticas que desempenham papel tão amplo em nossas decisões e discussões cotidianas. Distorcem a informação que lhes é acessível. Além disso, como já foi dito repetidamente sem que ninguém contestasse, as pessoas aceitam acima de tudo aqueles fatos ou percebem aqueles comportamentos que confirmam suas crenças habituais (Moscovici, 2015, p. 168).

Na obra: *La Psychanalyse, son image, son public* de 1961, que se tem a inserção dessa teoria no campo da psicologia social. O estudo proposto por Moscovici estava interessado na observação de como um novo conhecimento se espalha e é absorvido por uma população, para tanto em sua tese, Moscovici, utilizou como objeto de investigação a teoria psicanalítica e como a população francesa a representava (FAR, 2009).

É significativo pensar que a população até hoje emite conceitos psicanalíticos e os emite com uma certa representação do que é. Um exemplo é chamar uma mulher de histérica, em nossa rede de significados estamos atribuindo ela como louca, a incontrolável, que grita, fala alto. Por isso, que determinadas representações sobre o(a) pobre, sobre a mulher que recebe benefícios pode contar com visões comuns e significados não científicos sobre seus contextos sociais.

Na definição de Denise Jodelet (p. 4, 2002) as representações sociais são: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para a pesquisadora brasileira Angela Arruda (2000) as representações se transformam à medida que o conhecimento circula na sociedade e é comunicado entre as pessoas. As representações sociais então circu-

lam nos discursos das pessoas, se mantêm nos grupos, se manifestam no comportamento, nas práticas sociais e se transformam com novos conhecimentos.

Tomemos como exemplo, o trabalho de Clarilza Souza e Adeline Novaes (2013), no uso dos estudos das representações sociais como possibilidade de acesso às subjetividades de professores numa perspectiva psicossocial, ou seja nos contextos que exerce sua atividade e na sua relação com os outros. As autoras apontaram que o estudo implicou tanto na compreensão da prática docente envolvendo saberes, conhecimentos e valores quanto nas relações de construção como professor; que ao organizar e desenvolver seu trabalho, são os outros que o formam e que o outro aluno é o objeto da sua prática. Elas concluem que os estudos das representações permitem olhar para as variadas visões de mundo, dispostos nessa relação com os outros para o outro, que assim definem uma forma de pensar e agir no mundo.

Pensar a produção de conhecimento sobre a prática psicológica na assistência social, é pensar que estamos inseridos num contexto de vulnerabilidade social, econômica e familiar, que grande parte age como agente estatal por conta do vínculo empregatício, que nossa visão da população passa por todos os conceitos operados e historicamente atrelados a nossa subjetividade, assim como visões e falas naturalizadas do senso comum e até proferidas por políticos. Ter acesso às nossas representações é a possibilidade de começar a desconstrução de uma psicologia neutra, que se compromete com as realidades sociais.

Dessa forma, a produção de novos conhecimentos são importantes para a transformação das representações que psicólogos possuem sobre seu fazer profissional, sobre as teorias e sobre a sua concepção de sujeito.

UM CAMINHO DE (DES)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA INSERÇÃO DA PESQUISA.

Pereira e Guareschi (2017) propõem essa discussão política, ética e social nos cursos de formação em psicologia. Mas e o que fazemos com os demais? Como possibilitar essas discussões?

Nesse sentido, Kathleen Silva, Brenda Silva, Beatryz Lira, Katiúscia Kintschev e Zaira Lopes (2022) apontam que grupos de estudos e pesquisa possibilitam trocas e elaborações por meio de pesquisa e estudo de obras. Relatam que a participação ativa no processo do grupo, as(os) participantes conseguem ressignificar o mundo, ampliar suas reflexões sobre as relações que tem com a formação e a atuação profissional.

Partindo dessa reflexão, na busca e construção de novos conhecimentos, a vivência no grupo de estudos e pesquisas em aspectos psicossociais, históricos e culturais na constituição da subjetividade – GEPAPHCS/CNPq, que possui como nome afetivo e público GENPSI – Gênero e Psicologia – foi o espaço possível para a construção de novas representações sobre: a política de assistência social, sobre mulheres e demais temáticas relacionadas à classe, raça e gênero.

A experiência e vivência no grupo de pesquisa, provocou a realização do projeto de pesquisa: *DESENHANDO O NOME: O que falam as mulheres sobre os programas, serviços e benefícios ofertados no CRAS*. O trabalho é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia (Curso de Mestrado) – PPGPsico/UFMS com apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

As indagações que levaram ao desenvolvimento da investigação se entrelaçam aos estudos de gênero e de mulheres e partem dos questionamentos dos pressupostos teóricos e de representações existentes sobre a atuação de profissionais que naturalizam padrões, indivíduos e reforçam a culpa pelas condições de pobreza.

OS ESTUDOS DE GÊNERO PARA AS ATUAÇÕES NA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Reafirmando a problemática inicial deste estudo que busca questionar sobre quais os saberes e fazeres da psicologia no campo nas políticas públicas que precisam ser repensados diante da realidade social existente, sabe-se que no modelo de sociedade vigente, a visão natural da mulher ainda predomina em diversos discursos que transitam desde o senso comum até o ambiente acadêmico, científico e profissional. Essa visão é marcada por conceber a mulher como a responsável pelo espaço doméstico, de cuidados com o lar, com os filhos, companheiros e demais familiares, como mediadores de conflitos e da educação dos filhos, com a possibilidade de trabalhar fora de casa, mas ainda sim ter que ser a responsável por toda organização. Tais visões e concepções de mulher são tão naturalizadas que atuações profissionais não conseguem se desfazer dessa lógica.

As autoras Silvana Mariano e Cássia Carloto (2009) ressaltam que as ações desenvolvidas através das políticas de assistência social, muitas vezes acabam reforçando os papéis tradicionalmente ocupados pelas mulheres dentro do ambiente familiar. Nesse sentido, aliada às jornadas duplas de trabalho, à desigualdade salarial, aos abusos morais e sexuais, é recorrente que as mulheres continuem sendo cobradas como as principais responsáveis pelas tarefas domésticas, assim como pelas adversidades vivenciadas na família. Diante desse cenário, marcado pelo patricarcado, a teoria feminista e os estudos de gênero vem

se revelando como importantes aportes epistemológicos capazes de produzir reflexões para um novo fazer em Psicologia.

Margareth Rago (1998) considera que é necessário prestar a atenção ao que se propõe o projeto feminista de ciência, pois na tentativa de romper com a produção científica dominante – predominantemente masculina – o feminismo é proposto como participante crítico da cultura, da teoria e nas concepções de verdade que se apresentam.

Estudos apontam que na primeira metade do século XX, o movimento feminista se firmou como um dos mais importantes movimentos sociais da contemporaneidade. O movimento provocou debates, questionamentos e modelos teóricos que buscavam compreender as relações sociais, os processos identitários, a constituição dos femininos e masculinos. E nesse ponto é possível destacar que os diferentes campos das ciências precisou rever bases epistemológicas, especialmente a Psicologia.

Denise Rodrigues Prehn, Simone M. Hüning (2005, p. 66) salientam que, “No que diz respeito especificamente a esta ciência, seu impacto tem sido bastante significativo, provocando revisões de suas metodologias e conceitos, e levando a novas formas de abordar cientificamente os sujeitos e suas relações.

Desse modo, o movimento feminista, além de proporcionar conquistas de direitos sociais – direito ao voto, leis específicas, políticas públicas, etc – assegura a inserção de mulheres na produção de conhecimento. A construção de conhecimento pela teoria feminista visa contar a história das mulheres na busca de compreender as origens de crenças, valores e práticas opressivas, desclassificadoras e estigmatizatórias (RAGO, 1998).

Tais estudos, críticas, construções teóricas foram caracterizadas como uma Epistemologia Feminista que propõe a investigação

do papel de gênero nas produções de conhecimento, considerando que existe um preconceito com a produção feminina que é sempre é minimizado nas áreas do conhecimento, sendo as experiências das mulheres esquecidas e apagadas, assim como as questões de relações de gênero. Assim, a proposta dessa epistemologia está no questionamento e explicação desses preconceitos (KETZER, 2017).

Como proposta da epistemologia, a(o) cientista é inserida(o) no mundo do objeto com a sua particularidade, utilizando de diálogo crítico, altera teorias e hipóteses, apontando outros pontos de vista, sem a pretensão de se tornar a única possibilidade de interpretação (RAGO, 1998). Angela Arruda (2002) aborda que a epistemologia de uma teoria feminista realiza uma crítica ao binarismo estabelecido na ciência, afirmando outras dimensões na construção do saber, tais como: subjetiva, afetiva e cultura. Além disso, a autora afirma que a teoria feminista propõe o conhecimento entre relações – tema/objeto e seu contexto – no caso do gênero, sendo preciso considerar as relações de poder, a subjetividade, o saber concreto.

Na construção de pesquisas com recortes em gênero, Joan Scott e Judith Butler são duas pesquisadoras que se destacaram entre os estudos de gêneros no Brasil. Tais pesquisadoras suscitam reflexões sobre o papel da construção da mulher, que são elementos importantes na reflexão da prática com essas mulheres.

Scott (1991/2019) define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (pág, 67)”. Assim, entende-se que a categoria gênero é uma construção social que se desenvolve a partir da atribuição de significados aos elementos e características que constituem os sentidos do ser masculino e do feminino. O pensamento de Butler (1998/2019), é de que gênero se constitui em uma performatividade, na qual não podemos pensar

na constituição imutável ou seja, não se “é algo” definido, mas, se caracteriza pelo movimento - performance - que surge na relação com o momentos históricos e sociais nos quais a(o) sujeito está inserida(o).

Tais apontamentos das autoras auxiliam a reflexão sobre os atravessamentos que ainda perpassam pelas atuações na política de assistência social nos atendimentos com mulheres. Percebe-se que a política de assistência social ainda está em construção, pois são inúmeras contradições existentes no campo que precisam ser revistadas, conceitualizadas e produzidas. Um olhar específico para as mulheres que são atendidas no SUAS deve ser pauta também dessas construções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de novos conhecimentos e o confrontamentos frente a atuação profissional postas pelas psicologia elitista, adaptacionista e liberal são elementos fundamentais na construção de um(a) novo(a) psicólogo(a) comprometida com a realidade brasileira, sobretudo com as minorias pobres e de extrema pobreza.

Pensar a Teoria das Representações Sociais como produtora conhecimento sobre a realidade e a representação que se faz desta, é dar possibilidade de entendimento para quais subjetividades precisamos produzir teoria, cientificidade que rompa com os sentidos comuns, crenças e hábitos naturais socializados e tidos como verdadeiros.

Destacamos ainda que o aporte teórico feminista propõe estudar a experiência subjetiva dos indivíduos e grupos, marcados pelas suas relações em sociedade; promover novos diálogos; discutir as relações binárias existentes; estabelecer propostas emancipatórias; não construir uma verdade universal. Cabe ressaltar que a proposta não consiste em estabelecer metodologias sentenciadoras de verdades,

mas de tensionar o campo a aprofundar aquilo que foi esquecido e fazer surgir assim novas possibilidades de conhecimentos, de vivências, de experiências.

A proposta de ampliar a discussão sobre os estudos de gênero e de mulheres dentro da especificidade da política de assistência social é de caráter fundamental para a superação das vulnerabilidades produzidas pelas discriminações.

Não se fala somente de acesso a benefícios e renda, mas sim de aquisições subjetivas que promovam a garantia de direitos, autonomia e empoderamento, lugar propício para atuação profissional da Psicologia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A.**, v. 8, n. 1-2, p. 113-138, 2000.

BEHRING, Elaine. Fundamentos de Política Social. In: MOTA, Ana Elizabete da et al. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF - volume 2**. Brasília: MDS, 2012.

, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Pê Moreira, In HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Centro de Referência Técnica em Psicologia e 23 Políticas Públicas. Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS**. Brasília: CFP, 2007.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; PALOTTI, Pedro Lucas de Moura. Relações intergovernamentais e descentralização: uma análise da implementação do SUAS em Minas Gerais. **Revista de Sociologia e Política**, v. 19, n. 39, p. 211-235, 2011

FARR, Roberto M. Representações sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 11a ed., p. 31-59). Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KETZER, Patricia. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 9, n. 18, p. 95-106, jul./dez. 2017.

LISBÔA, Lana Carrilho; GIRIANELLI, Vania Reis; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. Características e demandas da população em situação de vulnerabilidade social acompanhadas em Belford Roxo (RJ). **Saúde em Debate**, v. 44, n. 125, p. 438-450, 2020.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 30, n. 1, p. 182-192, 2012.

MACEDO, Joao Paulo; SOUZA, Adrielly Pereira de; CARVALHO, Davi Magalhães de; MAGALHÃES, Mayara Alvez; SOUZA, Francisca Maira Silva de; DIMENSTEIN, Magda. O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos? **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 3, p. 479-489, 2011.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Irani Tomiatto de; SOLIGO, Ângela; OLIVEIRA, Suenny Fonsêca de e ANGELUCCI, Biancha. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. *Psicol. Ensino & Form.* [online], vol.8, n.1, pp. 3-15, 2017.

PASSOS, Luana; SILVEIRA, Fernando Gaiger; WALTENBERG, Fábio. A política social e o conservadorismo econômico: o que revela o período recente. **Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

PEREIRA, Vinicius Tonollier; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. O CRAS em relação: profissionais e usuários(as) em movimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 102-110, 2016.

PREHN, Denise Rodrigues; HÜNING, Simone M.O movimento feminista e a psicologia. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 65-71, jul./set. 2005.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e Contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, In HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SILVA, Kathleen dos Santos; SILVA, Brenda de Lima Pinto; LIRA, Beatryz Andrade; KINTSCHEV, Katuscia; LOPES, Zaira de Andrade. Grupo de Estudos e Pesquisa como Espaço de Reflexão sobre Questões de Gênero, Raça e Classe. In: Ezequiel Martins Ferreira. (Org.).

Gênero e sexualidade: Lugares, história e condições. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022, v. 2, p. 110-121.

SOUZA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de moscovici. In ENS, Romilda Teodora; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

CAPÍTULO 4

A MULHER NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: REPRESENTATIVIDADE E DECOLONIALIDADE¹

Stephanie Miranda dos Santos²

Gustavo dos Santos Souza³

Adir Casaro Nascimento⁴

1 Este artigo é resultado da ampliação do trabalho apresentado no Seminário de Pós-Graduação IFMS 2022.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

3 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

4 Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

INTRODUÇÃO

Atualmente, a representatividade feminina é um tema que vem sendo discutido de modo incessante em inúmeras áreas, no entanto, quando se trata da representatividade feminina na área da educação, essa temática ainda é abordada de forma esporádica. Nesse sentido, o artigo objetiva apresentar algumas reflexões acerca da importância da representatividade feminina no âmbito educacional, de maneira a investigar questões concernentes às conquistas, aos direitos e à busca por reconhecimento e reparação das discriminações históricas de meninas e mulheres na área da educação sob uma perspectiva decolonial.

Para alcançarmos tal objetivo, além de bibliografias do campo dos estudos feministas, trazemos um olhar a partir das teorias pós-coloniais como forma de identificar algumas questões impostas às mulheres como sendo parte de concepções de subalternização e dominação cujo colonialismo propriamente dito e colonialidade perpetuaram durante a história.

Não colocamos o colonialismo e a colonialidade como ponto de partida para as relações de dominação e subalternização de gênero, visto que, historicamente, temos diversos registros que possibilitam a percepção da imposição de uma hegemonia masculina/hetero/branco para com outros sujeitos étnico-raciais, culturais e de gênero, antes mesmo do marco das grandes navegações, por exemplo. O que tentamos então, é apresentar análises que explicitem como a colonialidade perpassa pelos processos de estigmatização das mulheres ao longo dos tempos e dos espaços da educação.

Sendo assim, apresentaremos, posteriormente, uma contextualização sobre a história das mulheres no campo educacional, apontando momentos de resistência e lutas que foram travadas social, polí-

tica e epistemologicamente, tendo como protagonistas de cenários de significativas transformações a figura feminina.

METODOLOGIA

Este artigo estruturou-se a partir da utilização de um levantamento bibliográfico, no qual foram selecionados autores e autoras que melhor dialogassem com a proposta em questão, em uma tentativa de entrelaçar o campo teórico das discussões feministas aos estudos pós-coloniais, traçando um paralelo entre colonialismo/colonialidade e a subalternização/estereotipagem da figura feminina ao longo da história.

Dessa forma, tendo como ponto de partida uma breve passagem pelo estado da arte e da formação de um arcabouço teórico, amparamo-nos em estudos já publicados em forma de livros, revistas e artigos avulsos de autores como Skliar (2003) e Bhabha (1998), por trabalharem o colonialismo e a colonialidade, entrelaçando os processos decoloniais a partir de um lugar de enunciação no qual trazemos a figura feminina como protagonista; Almeida (1998) e Louro (2004), mulheres que discutem a mulher dentro dos espaços que a educação permitiu alcançar e os desenrolares da luta e resistência feminina na história do Brasil; Santos (2018), por fazer justamente o que objetivamos, trazendo para o campo dos estudos feministas a decolonialidade como uma contribuição para a luta e o rompimento de barreiras que, ainda hoje, são construídas para manter as relações de poder e dominação de gênero.

A MULHER, A EDUCAÇÃO, A REPRESENTATIVIDADE E A DECOLONIZAÇÃO

A historiografia da educação feminina se desenvolveu a partir de dois campos de estudo muito importantes, sendo eles o campo de estudo da *História das Mulheres* e o campo de estudo *História da Educação*. Nesses dois campos, é perceptível a presença de disciplinas que permanecem vinculadas aos cânones historiográficos que foram perpetuados pelo discurso colonial e que não priorizam o acesso das mulheres à educação e a sua predominância no ensino profissional (ALMEIDA, 1998). Nesse sentido, as ideologias que eram propostas pelo discurso do poder colonial faziam com que as mulheres seguissem “um modelo familiar onde as únicas identificações valorizadas da mulher na sociedade eram ligadas ao matrimônio, à maternidade e à domesticidade”. (SANTOS; SOUZA; VIEIRA, 2022, p. 201), pressupondo a ideia de que as mulheres eram cidadãs de segunda classe ao longo de grande parte da história e em inúmeras culturas.

Apesar desse fato, ainda houveram muitas mulheres que realizaram coisas excepcionais, viveram vidas fascinantes e vivenciaram períodos interessantes na história. No entanto, o que as pessoas registram como história muitas das vezes está relacionada com histórias de poder – a história das batalhas, dos reis, da política e da economia. Uma história branca, elitista e especialmente masculina, visto que as mulheres eram, em sua grande maioria, barradas pelo poder. As poucas histórias femininas registradas eram geralmente envolvidas pela realeza e pela aristocracia. A classe trabalhadora, negra ou mulheres de comunidades marginalizadas tinham ainda menos chance de ter as suas histórias compartilhadas do que as suas contrapartes brancas e ricas. A classe, a raça e o gênero eram uma matriz de desempoderamento e sub-representação nos livros de história, que durante muito

tempo perpetuou e ainda hoje propaga o “eurocentrismo’ como forma de produção e controle das subjetividades, das existências” (SANTOS, 2018, p.4).

Somente nos últimos cinquenta anos essa atitude em relação à história das mulheres (e outras histórias sub-representadas) começou a mudar. Um número crescente de mulheres pôde receber educação e adentrar no mercado de trabalho. O feminismo e as mudanças sociais trouxeram maior igualdade e mudaram as expectativas das mulheres, havendo um interesse crescente pela história social e pela história da experiência vivida, que traz luz à história das mulheres e a história da educação. Nesse caso, manifestou-se a emergência da necessidade de compreender a história “*vista de baixo*”, analisando-a a partir de múltiplos pontos de vista, reconhecendo os sujeitos, antes invisibilizados, como parte constitutiva não só da historiografia, mas da história propriamente dita, tornando, assim, cada uma dessas perspectivas mais representativas. Segundo Almeida (1998),

A historiografia tem mostrado essas mudanças como resultado de uma política de concessão por parte dos poderes oficialmente instituídos e dirigidos pelo sexo masculino, sem atentar que as mudanças, assim como as chamadas “concessões”, também foram resultados de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas femininas. Sem o movimento das mulheres, sem a resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados. (p. 27-28)

Sobre essa citação, Santos, Souza e Vieira (2022, p. 202, grifo do autor) ressaltam que “a mulher não só *pode* como também *deve* ser colocada enquanto participante ativa da sua própria história, uma vez que os movimentos de luta e resistência do público feminino constituem uma parte excepcional para o campo dos estudos feministas e de outras áreas de estudo”, dando a ideia de que meninas e mulheres devem ser ouvidas, valorizadas e celebradas em toda a sociedade para

refletir as suas perspectivas e escolhas para o seu futuro e o avanço da humanidade.

As mulheres enquanto profissionais da educação, por exemplo, apenas tiveram a oportunidade de se tornarem professoras a partir do início do século XX, quando o ensino se tornou um cargo especialmente feminino e moralmente correto para as mulheres. Nesse período, o público feminino visualizou essa oportunidade como uma maneira de se desvincular dos ideais patriarcalistas que eram propostos naquela época e de ser mais participativo na esfera pública, mesmo que,

Enquanto professoras, as mulheres eram consideradas pelo corpo social as pessoas mais qualificadas para trabalhar com o desenvolvimento humano por conta da sua personalidade benevolente, protetora, piedosa e civilizada, de maneira que o ensino se transformasse em uma “extensão da maternidade” e o exercício da profissão docente se tornasse uma habilidade natural do público feminino, exibindo a estereotipia construída pelo discurso hegemônico masculino. Para as mulheres que procuravam uma possibilidade de se tornarem independentes financeiramente, a profissão docente foi uma das poucas maneiras encontradas para se realizarem no campo profissional, ainda que isso significasse a aceitação dessa profissão enlaçada na aura da maternidade e da missão. (SANTOS; SOUZA; VIEIRA, 2022, p. 203).

De acordo com Louro (2004), a maioria dos relatos sobre a feminização da profissão docente cita as inúmeras reformas associadas aos movimentos escolares do início do século XX, os quais ampliaram o acesso das mulheres à educação e criaram uma extensa demanda por instrutores(as) em sala de aula que privilegiavam as mulheres como pessoas essenciais para o domínio da profissão docente. Nesse caso, o ensino era colocado como uma forma de trabalho que necessitava de impulsos maternos e de harmonia com o pacto doméstico, proporcionando às mulheres, ainda que sobre a aura da maternidade e da missão, uma forma de se mostrarem corajosas, ambiciosas e es-

forçadas em um território onde a masculinidade hegemônica era predominante.

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina revelada já nesse período, possibilitou às mulheres, notadamente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Como discurso oficial do período, a profissão e a carreira docente incluíam a promessa de benefícios materiais geralmente disponíveis somente para homens, de boa remuneração e de perspectivas razoáveis de progressão. Ser uma profissional da educação era um trabalho exigente e satisfatório para o intelecto, proporcionando às mulheres uma maneira de estender e utilizar a sua educação e os seus poderes intelectuais não apenas para ensinar, mas também para demonstrar a capacidade feminina de se realizar em campos profissionais que ultrapassam a ideia de que mulheres devem estar enlaçadas somente em funções relacionadas ao matrimônio, à maternidade e à domesticidade.

Por mais que a carreira docente fosse um espaço especialmente feminizado, as mulheres enquanto profissionais da educação, “nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos” (LOURO, 2004, p. 399).

As professoras como trabalhadoras profissionais desenvolveram uma forte consciência política como feministas na primeira metade do século XX, que foi liderado por mulheres especialmente letradas, cultas e de maior poder econômico que não queriam ficar ausentes do processo histórico (ALMEIDA, 1998). Desse modo, elas lutaram e resistiram apaixonadamente por vários motivos, buscando por melhorias das condições de trabalho, igualdade salarial, segurança no emprego, perspectivas de promoção e sufrágio, dado que tinham uma percepção contínua das desigualdades que as afetavam como professoras e como mulheres em um contexto geral.

As professoras foram algumas das primeiras mulheres da classe trabalhadora a desenvolver e sustentar uma demanda por igualdade salarial. Elas justificavam a sua alegação afirmando que os salários deveriam refletir a formação, as qualificações e a experiência do profissional, e não o seu gênero. Durante esse período, o princípio do salário familiar se baseava na ideia de que um professor era visto como o provedor da família e, portanto, precisava ganhar um salário familiar suficiente para sustentar a sua esposa e os seus filhos, enquanto uma professora era caracterizada por ter apenas a si mesma para sustentar, mesmo que ela tivesse responsabilidade financeira por parentes ou por dependentes.

Como uma maneira de se opor a essas ideias, as professoras, a seu modo, incitaram “a estruturação social vigente, no que foram muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios políticos e intelectuais, e sua causa serviu, também, às oligarquias que ditavam e normatizavam as regras sociais de então” (ALMEIDA, 1998, p. 29), de maneira a propor uma busca por “jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados dos salários masculinos, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros benefícios” (ALMEIDA, 1998, p. 29).

Essa história revela que as perspectivas profissionais das professoras nos dias atuais foram moldadas de acordo com o contexto social patriarcal em que o nosso sistema de ensino surgiu, bem como pelos direitos e pelas compensações ampliadas pelas quais as bravas professoras começaram a lutar e a resistir naqueles primeiros anos. Essa história de origem também forneceu um contexto de luta contínua para garantir que as professoras fossem valorizadas e confiáveis, e para que meninas e mulheres tivessem acesso consistente à educação em meio às tentativas femininas de (re)construir uma sociedade onde a figura feminina era posicionada injustamente de maneira subalterna. Embora essa não tenha sido uma atitude fácil, a história da profissão docente vista à luz da história das mulheres nos ajuda a afastar as especificidades das lutas particulares e a situar esses eventos em uma história muito maior.

Sobre a discussão desse contexto maior, vale conceituar que o termo *colonialidade* se refere “ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial” (SANTOS, 2018, p. 4). Compreendido isso, ao realizarmos uma análise sob uma perspectiva histórica protagonizada pela figura feminina, torna-se perceptível algumas questões em que a colonialidade esteve fortemente marcada nas relações de dominação e subalternização das mulheres.

A colonialidade do ser (gênero e sexualidade) (MIGNOLO, 2003, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007) pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana (RESTREPO; ROJAS, 2010). [...] Ou seja, é aquela onde os efeitos da colonização são sentidos diretamente nos colonizados. (SILVA et. al., 2020, p.47)

As relações de dominação e subalternização são fortes marcadores do discurso colonial, podendo ser enxergado desde o período colonial propriamente dito até os dias atuais. A submissão imposta

pelos colonizadores ao subjugar outros povos estendeu-se e modificou-se para uma expressão velada na contemporaneidade, de forma que se articula minuciosamente para manter as estruturas de poder que legitimam as posições de superioridade e privilégios étnicos-raciais e de gênero. Sobre isso, Skliar (2003) expõe a lógica do discurso de dominação que se propagou através dos anos, mesmo após a dita dissociação do colonialismo, justificando a posição hegemônica do homem hétero, branco e cristão, em relação aos demais sujeitos.

A lógica binária é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, **a mulher**, etc... ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer *outro indeterminado* que esteja ou queira estar fora dessa oposição. (SKLIAR, 2003, p. 115, grifo nosso)

Conforme explicitado por Skliar (2003), a mulher, dentro do discurso de poder colonial, é classificada como um sujeito outro que não existe senão por seu elo com a figura masculina, marcada como a expressão negativa do homem, sendo necessária a sua transformação/adaptação aos paradigmas masculinos. Isso mostra o quão complexamente se articula a dominação colonial, pois mesmo um contexto em que haja a sobreposição de um povo sobre outro, em que percebemos a subalternização de sujeitos marcados por suas características fenotípicas, culturais ou sociais, percebemos um sujeito ainda mais submerso, a mulher. (SOUZA, SANTOS; VIEIRA, 2021).

Além da relação de submissão imposta, outras formas de dominação foram produzidas pela modernidade colonial. Os estereótipos de gênero, por exemplo, foram e são marcadores negativos propagados como forma de diminuir os sujeitos em relação ao paradigma

dominante - ainda hoje masculino, hétero, branco - e reforçaram ainda mais a necessidade da representatividade para a decolonização da figura feminina no sistema educacional, uma vez que o discurso colonial

constrói uma imagem demonizada do sujeito Outro - que é aquele que manifesta a sua diferença frente à homogeneidade -, e isso se consolida como uma forma de resistência em meio ao contexto colonial de dominação, emergindo do discurso de legitimação do poder a ideia de que essa diferença pode ameaçar as estruturas que garantem a dominação. Como resultado disso, **a estereotípi**a surge como forma de desvalorizar a diferença, seja ela étnica, social, cultural ou de **gênero**. (SOUZA; SANTOS; VIEIRA, 2021, p. 89, grifo nosso)

Nesse sentido, a resistência das mulheres atuantes no campo da educação se constituiu como um levante contra-hegemônico em relação ao patriarcalismo que as estigmatizavam negativamente e, mesmo que tendo sido protagonizado por mulheres com condições socioeconomicamente mais abastadas, o movimento resistente feminino “revelou um raro sentido de argúcia e sensatez ao buscar a cooptação e o consentimento” (ALMEIDA, 1998, p. 34).

Nesse sentido, as educadoras têm desempenhado um papel crucial no empoderamento das mulheres. No que diz respeito às suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais, elas têm trabalhado arduamente em direção a um futuro melhor em cada um desses setores.

Para que isso continuasse ocorrendo, as mulheres foram apoiadas e encorajadas a serem professoras eficazes e inspiradoras para para meninas e meninos. Isso significa abordar políticas e práticas para garantir que um setor de educação feminizado possa ter um status elevado e respeitado, no qual recursos adequados sejam alocados para garantir o mais alto desempenho profissional de todos os professores - sejam eles mulheres ou homens.

Em outro momento, “era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém. O doar-se com nobreza e resignação, *qualidades inerentes às mulheres*” (ALMEIDA, 1998, p. 32). Ou seja, não havia esse “status elevado e respeitado”. Como já foi dito anteriormente, as mulheres apenas se tornavam professoras porque a sociedade estipulava que, por conta da situação altamente maternal em que elas se encontravam, elas saberiam lidar melhor com os seus alunos. “Na concepção que vigorou no mundo civilizado ao longo dos séculos, a culminância da existência feminina sempre se resumiu em amar, ser amada e cultivar-se para a vida em sociedade” (ALMEIDA, 1998, p. 32).

Em muitas escolas ao redor do país, é possível encontrar professoras que ensinaram, moldaram, inspiraram e influenciaram inúmeros(as) alunos(as). Em um país onde a educação básica foi negada às meninas e mulheres por muito tempo, as educadoras estão promovendo a igualdade de gênero e contribuindo para o desenvolvimento geral dos seus alunos. Além delas serem catalisadoras do empoderamento, elas também são precursoras da mudança. Segundo Almeida (1998), as mulheres permanecem no

magistério apesar da ampliação dos leques ocupacionais por força do progresso, da industrialização e da tecnologia. E, por paradoxal que possa parecer, um número significativo gostando do que faz, acreditando e resistindo criativamente, o que permite considerar que a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério, ao aliar dados da realidade com a pregnância de aspectos da subjetividade, os quais, por sua vez, compreendem também os desejos e as emoções de cada ser humano na sua luta cotidiana. (p. 30)

De uma maneira ou de outra, os(as) professores(as) acabam por se tornar a linha de frente do desenvolvimento de uma criança e, em muitos casos, passam mais tempo com as crianças do que qual-

quer outra pessoa, atuando não apenas como educadores, mas também como canais de informação e mudança.

Os(As) professores(as), portanto, são importantes catalisadores para o empoderamento. Eles(as) são uma parte essencial tanto da aprendizagem de uma criança quanto do seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Nesse caso, os(as) professores(as) transmitem e implantam valores sociais e nutrem a criatividade, o talento e os interesses de uma criança. Eles também fornecem às crianças as habilidades e conhecimentos para questionar e resolver problemas que encontram na infância e ao longo das suas vidas.

No caso desse artigo, a parte importante na mediação do progresso em direção a esse movimento é que essas professoras agora estão servindo como exemplos e sistemas de apoio para a próxima geração. Nesse sentido, as professoras atuam como modelos positivos para as meninas, especialmente em áreas onde as mulheres estão sub-representadas no mercado de trabalho. Quando as meninas veem professoras na sala de aula, as meninas são inspiradas a seguir carreiras na educação e em outros campos historicamente dominados por homens. Nesse sentido, a influência das professoras leva a taxas mais altas de mulheres na força de trabalho, o que beneficia as mulheres, suas comunidades e suas economias locais.

A atual geração de professoras vêm manifestando grande comprometimento com a luta por uma educação que busca envolver e trabalhar em conjunto para aumentar a conscientização sobre a necessidade da representatividade feminina na educação, assim como as professoras pioneiras que marcaram a história das *mulheres* e da *educação* fizeram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que as discussões sobre as relações de gênero são atravessadas por concepções produzidas pela e na modernidade colonial (NASCIMENTO, 2014), que por sua vez é marcada por uma lógica sexista/patriarcalista que, ainda hoje, é perceptível em diversas dimensões da vida social e acadêmica. Entretanto, sabemos que a disseminação de discussões como a aqui proposta, pode contribuir nas desconstruções sobre a figura feminina ao longo da história. Nesse sentido, pesquisar sobre as mulheres na história e, especificamente, no campo da educação, potencializa a luta pela superação das relações de dominação e subalternização de gênero.

Temos a consciência de que um artigo não é o suficiente para saturar qualquer que seja a temática da pesquisa pretendida, visto que a possibilidade de releituras sobre um mesmo tema não somente é possível, como também é aconselhável, juntamente de um “revisitar” do texto pelos próprios autores. Dessa forma, não trazemos conclusões concretas ou estabelecemos verdades absolutas, pois seria de um equívoco limitar as reflexões sobre um campo de estudo tão vasto quanto o da história das mulheres na educação.

O tema se faz cada vez mais presente na contemporaneidade, tornando necessário a emergência de problematizações sob múltiplas perspectivas na expectativa de desconstruir estigmas e produzir conhecimentos diversificados. Sendo assim, ainda que minimamente, esperamos ter contribuído para o reconhecimento da significativa atuação das mulheres no campo da educação e dar maior visibilidade aos processos históricos de resistência e ressignificação da subalternização imposta à figura feminina por uma sociedade, ainda hoje, marcada pelo colonialismo/colonialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 443-481.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

SANTOS, V. M. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, Volume 30, dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/?lang=pt>. Acesso em: 6 de Setembro de 2021.

SANTOS, S. M. SOUZA, G. S., VIEIRA, C. M. N. **O ser docente e o ser mulher: algumas reflexões acerca das perspectivas de gênero na educação**. Labor, Fortaleza, Volume 1, n. 27, jul., 2022.

SILVA, R. O. (Et. Al.). Josué de Castro e a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber: Uma Contribuição para a Opção Decolonial em Estudos Organizacionais. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, Volume 15, n. 1, jan/abr, 2020.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO 5

A ÚNICA TRAVESTI DA CIDADE: QUANDO O COTIDIANO COMPÕEM UMA POLÍTICA DO ÊXODO?

Florence Belladonna Travesti¹
Jonas Alves da Silva Júnior²

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020, em meio a Pandemia da Covid-19, o segundo semestre do ano foi marcado por uma tensão política das instituições públicas, voltando-se às possibilidades e impossibilidades de eleições municipais em meio a um cenário de contaminações crescentes por Sars-COV-2. No mês de novembro daquele ano, o Brasil já somava mais de 173 mil mortes¹, em um cenário de crise política e sanitária totalmente instável.

Em meio a isso, as eleições municipais tomaram corpo, com desmedidas aglomerações, passeatas, carreatas, motociatas, panfletagem e visitas domiciliares, construindo uma total negligência das medidas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde² em 10 de agosto de 2020, à qual aconselhava uma distância mínima de 1 metro entre pessoas em local público, para não favorecer a disseminação do novo vírus.

Ao mesmo tempo corrente, as eleições municipais foram marcadas por uma instabilidade de ânimos políticos em crise, com conservadorismos nunca antes vistos de tal maneira, emergida nas eleições federais anteriores, em 2018, onde o Brasil elegeu enquanto Presidente o então Deputado Federal, por 27 anos, Jair Messias Bolsonaro, que explicitamente tinha discursos de ódio contra pessoas LGBTQs, pessoas negras, nordestinas, indígenas e quilombolas, e que desde o início de sua vida pública, em 1991, representou um segmento governamental composto majoritariamente por homens brancos de classe média, heterossexuais e religiosamente ortodoxos.

1 Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/30/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-30-de-novembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml> (Acesso em 06/12/2021).

2 Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-small-public-gatherings#> (Acesso em 06/12/2021)

Além disso, considerando os contextos nacional e internacional pandêmico e eleitoral pactuados com o conservadorismo e com a Covid-19 enquanto vírus de agência necropolítica, aprofundou-se o agravamento de adoecimento psíquico de pessoas LGBTQs, expostas a uma série de fatores chamados de “minority stress”, que de acordo com Ilan H. Meyer (2015, p. 209), configura-se por uma série de fatores psicossociais somáticos ao preconceito e estigma direcionado às pessoas dissidentes, tornando esse grupo populacional mais sensível às violências de gênero e sexualidade.

É nesse sentido que faço uma auto-etnografia travesti, metodologia caracterizada pelo exercício do pesquisador em construir uma discussão teórica sobre o meio social em que está, sobre suas vivências e memórias em determinado tempo e espaço, para construir reflexões acadêmicas que deem conta da contemporaneidade.

Aqui, busco perceber como fui impactada por saberes e afetos políticos constituídos na pequena cidade São João do Sabugi, interior do Rio Grande no Norte, durante o período eleitoral municipal de 2020, considerando aspectos pandêmicos em que o conservadorismo interioranos e rurais estão em constante força de atuação contra dissidências sexuais e de gênero.

Minha metodologia refere-se à auto-etnografia na perspectiva de Mary M. Gergen e Kenneth J. Gergen (2002), Catherine Thompson-Lee (2017) e Tony E. Adams, Stacy Holman Jones e Carolyn Ellis (2015) enquanto um modo de análise das significações entre relações sociais experienciadas no cotidiano do próprio pesquisador, com suas reverberações em campo emocional e de interação com outras pessoas.

O QUE É AUTO-ETNOGRAFIA?

A auto-etnografia emergiu em países de origem anglo-saxã de maneira privilegiada entre antropólogos que sentiam certo desconforto com o método etnográfico tradicional, colocando-os em situação de observador e estrangeiro aos grupos humanos e aos costumes aos quais se propunham compreender.

Em perspectiva, a etnografia coloca-se enquanto um método que se delineia a partir das representações humanas sociolinguísticas que compõem a cultura, uma série de costumes comuns a determinados grupos de pessoas, e principalmente o próprio pesquisador, enquanto agente cultural de determinada tradição que se debruça ao olhar de outros povos ou sobre seu próprio contexto de sociabilidade.

O desconforto inicial causado para auto-etnógrafos para pensar uma nova possibilidade etnográfica partiu, então, de uma premissa metodológica que considera a própria presença do etnógrafo enquanto sujeito inserido em diferentes esferas de uma sociedade marcada por diferentes construções e espalhamentos de saber, formando pesquisadores etnógrafos que inseridos atentamente em suas produções de discurso analítico.

“A investigação etnográfica funciona tradicionalmente como meio de representação. Os etnógrafos tentam representar as vidas, práticas, crenças, valores e sentimentos de alguma pessoa ou grupo. Uma enorme literatura emergiu nos últimos anos a respeito da validade, retórica e política da representação. Essa literatura sugere que a representação faz muito mais do que comunicar sobre um assunto; simultaneamente, isso cria formas de relacionamento. (GERGEN; GERGEN, 2002, p. 12. tradução nossa).³

³ “Ethnography inquiry traditionally functions as a means of representation. Ethnographers attempt to represent the lives, practice, beliefs, values and feelings of some person or group. An enormous literature has sprung to life in recent years concerning the validity, rhetoric and politics of representation. This literature suggests that representation does far more than communicate about a subject; it simultaneously creates forms of relationship.” (BOCHNER, 2002, p. 12).

Em direção semelhante, porém em sentido distinto, a auto-etnografia compreende uma colocação do próprio pesquisador enquanto agente de feitura da informação etnográfica, bem como tal construção só torna-se possível por ser uma emergência enviesada por todas as referências de vida, todas as situações já vividas e sentidas pelo pesquisador, que lhe possibilita construir acúmulos interpretativos com diferentes perspectivas acerca do que se está estudando.

Ou seja, há uma relação tênue entre etnografia e auto-etnografia que misturam-se a partir da construção de sentidos do campo de pesquisa, considerando os modos em que o pesquisador aparece no processo de escrita, com seus sujeitos de pesquisa e si próprio, nos percursos vividos em trabalho, e como isso o atravessa enquanto alguém que também deve reparar em suas características formativas e subjetivas ao longo do tempo histórico, em constante transformação.

Mesmo assim, ainda não deveríamos correr o risco de traduzir as abrangências possíveis de uma auto-etnografia, baseando-se no significado dos radicais que compõem o termo, para dar-nos uma ideia ampla de sua feitura, onde *auto* significa “eu”, *etno* “cultura”, e *grafia* “escrita” (ADAMS, 2015, p. 46). Este método, então, diz respeito à prática de o pesquisador ou pesquisadora compreender seu próprio corpo enquanto matéria perpassada por saberes de constituições distintas e válidas, dentro e fora da academia, enquanto saberes experienciados e teorizados, que nos envolve durante toda a vida, em exercício ininterrupto de viver e aprender.

Ainda de acordo com Tony E. Adams, Stacy Holman Jones e Carolyn Ellis (2015), quando alguém faz auto-etnografia, essa pessoa “olha para dentro - suas identidades, pensamentos, sentimentos e experiências - e para fora - para seus relacionamentos, comunidades e culturas” (p. 46, tradução nossa), colocando-se de maneira explícita sobre o que se escreve, quem escreve, como escreve e porque escreve.

“Etnógrafos alternativos rompem com as convenções da escritura nas ciências sociais para fazer experiências com polivocidade, poesia, humor, performance e muito mais. Essas experiências abrem novos territórios de expressão; eles também oferecem novos espaços de relacionamento. Eles assumem posições diferentes em relação aos leitores, descrevendo-os de novas maneiras, trazendo à tona possibilidades alternativas de caminharem juntos. Tanto para apreciar esse potencial quanto para considerar as maneiras pelas quais permanecemos limitados, recomendamos uma discussão aberta e reflexiva de alternativas.” (GERGEN; GERGEN, 2002, p. 14. tradução nossa).⁴

Ao mesmo tempo, diz-nos Catherina Thompson-Lee (2017), a escrita auto-etnográfica deve ser perpassada por uma ética escritural que deve considerar (1.) a representação e a relação com as outras pessoas que fazem parte da história contada, (2.) o modo como o passado é remontado, levando-se em consideração o que o pesquisador deixa aparecer ou não acerca do que se viveu, bem como o modo como preferiu redigir suas memórias vividas, considerando que textos acadêmicos são perpassados por vários retoques até sua publicação final, e (3.) como o auto-etnógrafo constrói seu processo de reflexão e apreensão acerca das possíveis vulnerabilidades psicológicas insurgentes ao momento da auto-etnografia, estando ciente que este método pode favorecer a exposição de um perfil íntimo do pesquisador que pessoas próximas jamais tenham conhecido.

Nesse sentido, ainda, a auto-etnografia pode ser considerada uma forma privilegiada de construção científico, ao passo que, ao perpassar aspectos sociais vividos e presenciados por um pesquisador, há a possibilidade de uma construção autêntica de fontes, uma vez que os relatos e situações vivenciados, relatados e produzidos pelo pesqui-

⁴ “Alternative ethnographers break away from the conventions of social science inscription to experiment with polyvocality, poetry, pastiche, performance, and more. These experiments open news territories of expression; they also offer new spaces of relationships. They take different stances toward readers, describing them in new ways, calling into being alternative possibilities for going on together. Both to appreciate these potential, and to consider the ways in which we remain limited, we urge an open, reflexive discussion of alternatives.” (BOCHNER, 2002, p. 14).

sador pode servir de fonte para outros pesquisadores, com temáticas de trabalho semelhantes.

A feita científica enquanto uma auto-etnografia possibilita-nos novas experiências acadêmicas e pessoais, como modo de experimentação e abertura de novos campos possíveis de existência social coletiva, íntima e universitária, como um todo, bem como a abertura de novos territórios para diferentes leitores e escritores, compondo uma relação científica de constante exploração singular, tal qual cada pessoa no mundo, rompendo com o positivismo científico. É nesse processo que a auto-etnografia acusa-se enquanto experiência singular entre pesquisador e pesquisa.

A ÚNICA TRAVESTI DA CIDADE

“O essencial aqui é o locus de enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459), que põe-se à pensar sobre sua própria realidade para então traduzi-la da melhor maneira possível, que sente o cotidiano e não deixa-se sucumbir por ele.

São João do Sabugi é uma pequena cidade de economia rural que encontra-se localizada no interior do Rio Grande do Norte, a aproximadamente 340 km da capital do estado, Natal, e conta com uma população de pouco mais de 6 mil habitantes. E também, cidade onde encontro-me a única travesti de toda a região.

Assim como em outros contextos interioranos e rurais, a pequena cidade do Seridó potiguar mantém uma relação de exclusão social e vigia compulsória de pessoas LGBTs em ambientes públicos, e sobretudo, fragiliza as relações de emprego, o que faz com que muitos gays, lésbicas e bissexuais migrem para cidades maiores, ou a capital do Estado, geralmente em empregos subvalorizados como cabeleirei-

ro e maquiador para os homens, ou cuidadora de crianças, idosos e doentes, ou faxineiras para as mulheres.

Grande parte das dissidências sexuais da pequena cidade já saíram em rumo à capital do estado, Natal, e já exerceram trabalhos autônomos ou negócios próprios. Enraizado esse êxodo estigmatizado, desde a infância, tendo minha dissidência de gênero e sexualidade atestada por familiares, comecei a escutar que deveria aprender a “fazer cabelo e maquiagem” (*sic*), para sair de casa.

A preocupação em volta da profissionalidade acessível de maneira autônoma não é em vão. A saída de casa é incentivada, fazendo-se uso de pressão e abuso psicológico, por mais que expulsões radicais sejam atenuadas. Não por acaso, entre 12 e 17 anos, tentei exercer a atividade de faxineira, diante da violência doméstica do meu pai. Antes disso, na infância, entre 7 e 10 anos, eu pastoreava vacas e bois em um pequeno roçado próximo à minha casa na zona rural, por R\$10,00 por semana, também fracassando diante do desejo de masculinidade que os empregadores requeriam.

Só na vida adulta percebi que fui vítima de trabalho infantil, diante de uma realidade hostil à minha dissidência. Pessoas LGBTs em contextos rurais ou pequenas cidades conservadoras são mal absorvidas pelo mercado de trabalho, tendo suas vidas vulnerabilizadas ainda na infância, fazendo com que muitas dessas pessoas jamais usufruam da cidadania plena, ou sequer emergjam à categoria de humanas, por toda a vida.

Ainda assim, quando desenvolvem algo laboral, estão à mercê da informalidade, desde muito cedo, o qual expõe-nos e demarca-nos precocemente. A relação da infância e início da adolescência com a estigmatização favorece processos de vigia precoces, que estimulam

a retirada e a falta de cidadania para crianças, adolescentes e adultos LGBTI+.

Assim como aponta Jack Halberstam (2005, p. 27) ao dizer que a vida rural e a vida urbana é permeada por um “contrast between wide-open spaces and sparse populations, on the one hand, and small-town claustrophobia and lack of privacy, on the other”, o que acusa-nos uma relação de conhecimento disciplinar entre grande parte das pessoas que estão nestas localidades, uma vez que todos conhecem a todos, e suas famílias.

A claustrofobia e falta de privacidade que compõem ambientes interioranos disciplinares tem uma lógica de atuação fortemente cisgênera. Fazendo uma analogia ao termo “*outsider within*”, administrado por Patrícia Hill Collins (2016), é possível pensar uma espécie de estrangeirismo colocado frente a pessoas LGBTI+, em especial pessoas trans, sumariamente vulnerabilizadas nesses contextos.

Até os 21 anos de idade, nunca havia convivido com pessoas trans e travestis no município de São João do Sabugi, sendo eu a única travesti da cidade desde então, quando compreendi minha identidade de gênero e tornei-a pública.

A partir de 2016, os problemas em torno da minha identidade passaram a ser outros, considerando que minha transição de gênero deu-se dentro da graduação em História, junto ao início do meu posicionamento ativista *queer*. Naquele momento, foram os estudos de Michel Foucault (1926-1984) que elucidaram-me a possibilidade de traduzir minhas subjetividades, e colocar-me existente em um mundo de palavras até então desconhecido.

Foi a partir daí que, da travestilidade e do ativismo que a cidade pequena à qual eu existia invisibilizada começou a olhar-me, ainda que permanecesse não mantendo diálogos comigo, tornando-

-se um panóptico que só fui perceber em dois momentos específicos: (a) a partir de um vídeo-documentário publicado na minha página do facebook, em 7 de dezembro de 2018⁵, alcançando, à época, 7 mil visualizações; e (b) um comentário político, crítico, acerca da conduta discursiva de um vereador candidato pelo MDB⁶, em 2020. Nesses dois momentos específicos, fui amplamente interpelada por pessoas na rua e em outras redes sociais, dando-me a consciência de que a cidade que não dialogava comigo observava atentamente os passos políticos e identitários que eu dava.

Nessas circunstâncias, tanto a produção ativista quanto a crítica política envolveu-se em disputas de narrativas junto a cidade que compartilhava minhas imagens e palavras em grupos de WhatsApp, principalmente, construindo ambiente de fofoca e comentários, ora de admiração ora transfóbicos, que chegavam-me por mensagem, em forma de disputas identitárias normativas, contra uma disrupção local representada por mim.

Tudo vem à tona ao mesmo tempo, tornando todos os poderes disciplinares em relação às pessoas LGBTs muito visíveis, além da própria disputa de poderes entre pessoas cisgêneras, que explicitamente publicaram seus dissabores em relação à eu. É nesta ambientação de construção de disputa da regência governamental de uma cidade pequena que é possível ver explicitamente toda a formação psíquica do conservadorismo frente a uma travesti que, por estar sozinha na cidade, poderia estar totalmente vulnerabilizada e sucumbido ao êxodo marginalizador, algo que não aconteceu.

Nesse movimento de desvelar-se socialmente em uma eleição municipal, em uma disputa de identidades, uma cidade interiorana

5 Disponível em <https://www.facebook.com/transviadx/videos/155712805390769> (Acesso em 21/12/2022)

6 Disponível em <https://www.facebook.com/transviadx/posts/pfbid07WwJYX2GB7cEyFeubdc6B7WW8gWAYoDUBq6iqnv2sboyXaow65B4m1tXM3p8qTxZl> (Acesso em 21/12/2022)

faz o exercício de despir-se, de deixar-se entrever aquilo que Judith Butler (2017) chamará de “a vida psíquica do poder”, quando ao se disputar identidades, deixa-se ver como os conservadorismo opera, age e articula-se sobre, e entre, as pessoas.

Em um movimento histórico, as relações políticas brasileiras são marcadas pelo conservadorismo que favorece uma elite dirigente hereditária, usando-se por estratégia, discursos identitaristas que encontram respaldo no patriotismo, na moral e nos chamados “bons costumes” dos homens brancos, heterossexuais e de classe média. Tal construção dissemina-se pelos mais diversos locais do território nacional, corroborando para a formação das mentalidades de pessoas que exercem poder em diferentes locais e angariam votos de maneira sutil, conquistando grande número de adeptos a um projeto político cujo intuito final fragilizará ainda mais as relações humanas, econômicas, educacionais, de saúde etc, de um interior rural.

Muitas vezes, borram-se os movimentos históricos das eleições brasileiras e consolida-se uma ambientação de movimento próprio que, mesmo dialogando em diferentes medidas com um projeto de nação bolsonarista, em 2020, toma rumos *sui generis* em locais afastados de grandes centros urbanos, onde a falta do Estado em zonas rurais e interioranas significa que o Estado é representado pelos homens poderosos do local.

É nesse sentido de tomar um rumo próprio das coisas, que São João do Sabugi beira quase 30 anos de governança do MDB, que em sua história conta com um movimento de diálogos centro-direita.

Entretanto, a chamada “oposição”, mesmo vinculada a partidos como PSB, PT e PC do B, também movimentam convicções políticas de centro-direita, em discursos emitidos durante o período eleito-

ral. Durante anos, os políticos que colocavam-se enquanto a principal oposição do MDB na cidade, partia de uma filiação principal ao DEM.

Entretanto, é preciso esclarecer que há uma cacofonia nas condutas políticas chamadas de “oposição” ao MDB, porque mesmo que hoje as pessoas que tiveram vinculação ao DEM não o estejam mais, o produto final é um movimento de centro-direita unicamente, que encurrala as mentalidades políticas da cidade em questão, construindo e consolidando uma ambientação de vulnerabilidade intelectual para seus apoiadores.

Frente aos aspectos sociais, mentalidades e disputas políticas desta região em que vivo, o fato de ser a única travesti da cidade também é um marcador que tomou outros rumos para além da marginalização que espera-se para esta categoria de gênero.

Criada neste contexto conservador, perpassada por violências, encontrei em casa um refúgio em forma do acolhimento da minha mãe, que quebrando com todos os paradigmas vigentes nas mentalidades de pessoas próximas, conhecidas e desconhecidas da cidade, decidiu acolher-me.

Frente às muitas violências já sofridas, ao menos desde os 5 anos de idade, minhas primeiras violências lembradas, mãe pronunciava determinada frase de maneira repetitiva ao longo do tempo, acompanhando-me sempre que eu contava sobre um episódio de preconceito e estigmatização acontecido. Por anos, ele repetiu insistentemente: “Estude, para fazer por você, porque do jeito que a gente vive, e aqui onde a gente vive, eu não consigo fazer muito. Estude para mudar isso, faça por você!”.

Quase todos os dias, vindo da escola, inicialmente da zona rural e depois na zona urbana, eu ouvi por anos a mesma frase de mãe, quando eu chegava em casa chorando ou triste pelo preconceito que

exerciam comigo, até aproximadamente os 18 anos, quando terminei o ensino médio. Neste primeiro momento da minha vida, ela foi repetitiva ao, junto comigo, visualizar as circunstâncias que nos circundavam. Haviam, nessa relação de coisas, duas feminilidades distintas construídas para mulheres como a minha mãe e eu.

Por um lado, seria estas diferenças de feminilidades mais um motivo para o êxodo travesti ao conservadorismo interiorano, exceto se eu não tivesse tido o acolhimento ao menos materno.

Essa relação deu outro significado ao modo como eu passei a ver a possibilidade de estudar, já na graduação, mesmo com os preconceitos e estigmas já sofridos em âmbito educacional e social, na zona urbana ou na comunidade rural em que moramos, ainda hoje.

Aos 18 anos eu já vivia uma lacuna de gênero da qual eu não me encontrava, aos 17 anos eu já havia feito algumas aproximações com as feminilidades, mas as violências sofridas fizeram-me pensar em uma saída possível: tornar-me aquilo que me atraía. Não compreendendo meu local de gênero, mas aparentemente nomeada como “urso”, saí do ensino médio convicta que estudaria para o vestibular de História porque se tudo tem história, logo a história poderia dar-me algum sentido.

No primeiro vestibular, último vestibular realizado pela UFRN em 2012, passei na prova objetiva para História em 17º lugar, mas não obtive classificação na prova discursiva. Estudei o ano seguinte, 2013, e decidi que também gostaria de estudar Letras, e em 2014 passei em Letras e Literatura Inglesa na UFERSA na cidade de Caraúbas, infelizmente tendo que desistir por condição financeira inexistente, diante das vulnerabilidades que estavam ao meu redor. Naquele momento, compreendi então o quão o nosso local de existência dita nossas possibilidades iniciais de vida. Mesmo assim, naquele ano

de 2014 decidi voltar ao desejo daquilo que poderia dar-me explicações sobre o constante desconforto de gênero e sexualidade que eu sentia. Em 2015, a partir do SISU, fui aprovada para a Licenciatura em História, no campus da UFRN de Caicó.

No primeiro ano de graduação eu senti uma fissura que quase levou-me à desistência da Universidade: não encontrei nada sobre mim mesma. No ano seguinte, em 2016, um novo professor substituído, organizou junto a uma professora do Departamento de História, um grupo de estudos em decolonialidade, que por sua vez levou-me aos estudos *queer*. Naquele momento, a partir de duas, das escassas pessoas negras do magistério superior do centro universitário onde localizava-me, pude ter acesso a um mundo que não existia para mim, que não havia palavras até então, só faltas e lacunas e deslocamentos.

Entre setembro e novembro de 2016 eu compreendi meu local de transgeneridade, numa busca que, a partir daí, passou a ser por mim mesma. Foram meses em que eu armei-me de palavras e traduções de subjetividades, de muitos textos teóricos, até que alguns meses depois, tornei público ser uma travesti em todos os locais de minha existência social. A partir daquele ano, compreendendo meu local de gênero e suas vulnerabilidades, comecei a ter por ideal a excelência acadêmica e o ativismo como maneiras de subversão política e cultural de tudo o que poderia marginalizar-me. Tanto de modo físico quanto virtual, explicitando politicamente meu local de experiências vividas.

Ao mesmo tempo, a partir de então, de maneira progressiva, muita gente da pequena cidade onde moro começou a me seguir, sobretudo no Facebook, em um mix de curiosidade e vigia. Junto a esse fato, tornou-se cada vez mais comum ouvir pessoas “próximas” comentando comigo, em tom de riso, que haviam visto outras pessoas rindo do que eu postava, de fotos minhas, ou que haviam visto

screenshots das minhas publicações, circulando em grupos de WhatsApp, numa forma vigente de panóptico (FOUCAULT, 1996) atuante por meio do riso, da curiosidade e do isolamento parcial meu, enquanto agente subversiva.

Há uma ligação simbólica entre o que eu vivi ao longo da vida, em um contexto rural específico, até chegar em 2018 e 2020, quando a relação panóptica da cidade frente a mim, assim como minha relação de insujeição e estrangeirismo frente a cidade, tomou um caráter mais intenso.

Isso significa que pensar a trajetória acadêmica e ativista, insubordinada à cisgeneridade, e não caída no lugar de êxodo tradicionalmente imposto às pessoas LGBTI+ forma um nódulo indigesto no na produção cultural comum aos homens dominantes, homens que em contextos rurais, novamente, na falta da força do Estado, são o próprio Estado.

O fato de encontrar-me como única travesti neste ambiente social de 6 mil habitantes traz-me outras angústias estruturais voltadas aos aspectos da velhice e da dignidade humana, por estar próximo aos 30 anos de idade, desempregada, e apesar disso e sobretudo, estar pesquisadora por causa do apoio da minha mãe e da bolsa de mestrado “Demanda Social” da CAPES.

Minha mãe é uma figura central nesta estruturalidade à qual, ao mesmo tempo que deixa-me encurralada, também é perfurada por mim, em esfera de pequenas escalas que possibilita-me uma pseudo segurança até o momento. Mesmo assim, a inospitalidade diante do fato de permanecer estando sozinha faz-me amargar o gosto da ilegibilidade para a cidadania plena, com todas as garantias de direito respeitada e exercendo uma profissão que gere renda segura.

Não torna-se difícil perceber como travestis e pessoas LGBTI+ são empurradas compulsoriamente nesses espaços *countryside*, perpassados pelo moralismo e falta de segurança laboral, sujeitando-se à saída para grandes centros urbanos.

Ao dia 15 de novembro de 2020, às 20:05h, na mesma noite dos resultados eleitorais, publiquei em minha página no Facebook:

“Daqui a 8 anos eu estarei com 34 anos, e sabem lá as deusas como estarei, e isso significa muitíssimo. A vida escorre entre meus dedos e, para o que pode parecer para algumas pessoas, ainda, uma grande juventude, para algumas pessoas como eu, 34 anos é uma idade de anciã. Aos 26 anos, a meia-idade já é minha realidade, e eu só tenho a mim mesma. Só a mim mesma, como outras travestis só tem a elas mesmas. Sozinhas, em prazeres e desprazeres que possamos encontrar na vida. Me preparo para a velhice, e assim desejo continuar vivendo e envelhecendo, idealmente, com dignidade. Existir em meio ao fascismo, reacionarismo e violências discursivas, falada com extremo prazer quando a gente passa na rua, por pessoas que nos conhecem desde pequena e se acham em gozo de nos ofender, seja com palavras explícitas ou insinuadas, faz com que eu afirme com todas as palavras que eu desisto de São João do Sabugi, em ideal político. E antes que eu pudesse dizer uma coisa horrenda dessas, a maioria do próprio povo da cidade já o fez, votando na prostração enquanto a “melhor” escolha. A prostração cisgênera não serve para a urgência travesti.” (*sic.*)

A relação de diário que construí com minha página virtual de Facebook, com postagens privadas para mim mesma, configura-se enquanto uma possibilidade de resistência, autorreflexão, e ao mesmo tempo, um atestado de desterritorialidade pautado em algo imaterial, considerando que aspectos como diálogo, escuta e respostas sociais efetivas para as demandas travestis ainda é quase inexistente. Nesse sentido, a rede virtual assemelha-se a uma produção de diário público “enquanto elemento que se projeta para fora do território, promovendo a sua desestruturação, ou seja, um processo de desterritorialização” (HAESBAERT, 2007, p. 57-58).

A desterritorialização, na produção de subjetividade travesti, nessa perspectiva, é uma possibilidade íntima de diálogo comigo mesma, de construção subjetiva de segurança dialógica, ainda que monóloga e vigiada, ao mesmo tempo. Tal construção vai de encontro aos aspectos de fuga que reafirmam o não pertencimento de uma travesti a qualquer lugar social da cidade, de nenhuma cidade, mas que ao mesmo tempo possibilita (auto)conhecimento dos mecanismos de controle, possibilitando não ser ingênua nas reflexões sobre eu mesma, construindo uma possibilidade de análise das conjunturas políticas e meus próximos passos acadêmicos e ativistas.

Formam-se aí um diálogo de “colocar-se para fora”, na perspectiva de Georges Didi-Huberman (2016), ou seja, ainda que colocar-me para fora seja um ato de assumir meu estrangeirismo social tornado quase que totalmente hegemônico dentro do contexto rural e citadino em que estou, ainda assim, está posto um movimento onde meu corpo é o ponto de saturação fracassada e contravenção à norma de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transfobia estrutural engendra-se de diferentes modos, e a partir de diferentes fatores que compõem um padrão de “minority stress” para mulheres travestis de cidades pequenas e contextos rurais. Nesse sentido, as violências revelam-se enquanto uma tomada de corpo, entre malha social física e formação de mentalidades que endossam as diferentes maneiras de como sentimos as violências em nosso campo íntimo de subjetivação, familiar, laboral, político e social.

Tal relação dá-nos conta visível do ambiente perigoso e estressante que tornou-se o Brasil, para pessoas LGBTI+ e demais grupos historicamente marginalizados, que em território nacional, convive

com um estresse psicológico diário incessante, tornado política estrutural de Estado que, em outro polo, encontra-se em práticas e crenças categóricas de opressão a partir das masculinidades compulsórias, moralismos diversos, machismos, misoginias, branquitudes, classismos, etc.

Nesta contenda, em que tratarei de uma análise a partir de próprias experiências subjetivadas vividas no município de São João do Sabugi, deixo explícito alguns aspectos da minha história de vida que marcam distintos motivos pelos quais permaneço acadêmica e ativista, e que ao longo do tempo demarca, também, uma série de preocupações que resultam em aspectos de sensibilidade à destruição do cotidiano conservador, configurando-o diante das diferentes percepções.

Nesse ínterim, os processos políticos sentidos à flor da pele estão intensamente perpassados pelo fato de que os dispositivos de poder de uma cidade de 6 mil habitantes, de economia rural, podem fracassar diante da única travesti da cidade, que percebeu na reconfiguração de poder acadêmico e ativista uma possibilidade de não deixar-se sucumbir ao êxodo e a marginalização comum às identidades de gênero e sexualidades dissidentes.

Armada de palavras até os dentes, seguiremos propondo e construindo outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 31, n. 1, abr./jan. de 2016. p. 99-127.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

FOUCAULT, M. La sociedad punitiva. In: _____. **La vida de los hombres infames**. La Plata, Argentina: Editorial Altamira, p. 37-50.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Ethnographic Representation as Relationship. In.: BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. **Ethnographically speaking: autoethnography, literature, and aesthetics**. California, USA: AltaMira Press, 2002. p. 11-34.

GROSGOUEL, R. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos

pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 455-491.

HAESBAERT, G. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. [at. al.]. **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

MEYER, I. H. Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**. v.2. n.3. American Psychological Association, 2015. p. 209-213.

THOMPSON-LEE, C. Ethical Considerations. In: _____. **Heteronormativity in a Rural School Community: an autoethnography**. The Netherlands: Sense Publishers, 2017. p. 55-64.

CAPÍTULO 6

O DEBATE SOBRE IST'S NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Will Paranhos (William Roslindo Paranhos)¹

¹ Pessoa não-binária, PcD, militante e pai da Maya. Doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em gestão do conhecimento, especialista em estudos de gênero e diversidade na escola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em gestão escolar (Unifatecie), especialista em ciências humanas e sociais aplicadas e o mundo do trabalho (UFPI), licenciada em pedagogia. Pesquisadora do Laboratório Afrodite (UFSC/CNPq) e técnica em educação no Grupo EDUSEX (UDESC/CNPq). Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7094765022889634>

INTRODUÇÃO

Primeiramente peço licença à norma culta exigida pela academia para redigir a introdução na primeira pessoa. Bebendo da baixa teoria gramsciana (HALBERSTAM, 2020), acreditando que, de fato, a academia deva “facilitar” sua fala, tornando-a mais acessível, em tempos de pós-verdade como os que vivemos, é emergente que os discursos produzidos, acadêmicos ou não, tenham o sentimento expresso de resistência e luta. Precisamos existir e resistir em todos os espaços, ocupando-os e horizontalizando as falas, os processos, as relações. Razão pela qual, também, utilizo da linguagem sem gênero.

O presente relato tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas no ano de 2016, junto da Secretaria Municipal de Educação do Município de Balneário Camboriú/SC, na Escola Nova Esperança, no bairro homônimo. Naquele ano a escola procurou a Faculdade Avantis, por meio do Projeto Prevenir (projeto do qual fazia parte), vinculado ao curso de Psicologia, para que a instituição pudesse desenvolver intervenções junto des alunes para tratar de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST's (à época DST's) e HIV/AIDS.

A intervenção estruturou-se de maneira conjunta com a equipe pedagógica da escola, possibilitando uma construção horizontal, democrática, onde todas as pessoas envolvidas estivessem participando do processo, gerando um processo de vinculação e pertencimento, conhecendo e reconhecendo suas nuances e possíveis vieses, possibilitando, assim, uma continuidade do projeto quando a então equipe convidada não se fizesse mais presente. A metodologia adotada para o desenvolvimento dos grupos, nomeados por “rodas de conversa”, foi a dos Grupos Operativos de Pichon-Rivière (CASTANHO, 2012), a qual será apresentada nas discussões deste relato.

ESTIGMAS EM TORNO DAS IST'S

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), antigamente chamadas de Doenças Sexualmente Transmissíveis, ou ainda de Doenças Venéreas, sempre existiram, contudo eram escassos os conhecimentos acerca das mesmas. Com o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, foram descobertas outras doenças, assim como a AIDS. Nos Estados Unidos, o primeiro caso de AIDS surge no início dos anos 80 e, no Brasil, ao final dessa década (SOUSA *et al*, 2012).

A dinâmica construída em torno da AIDS deve ser analisada de maneira bastante minuciosa, ao considerar que ela “representa fenômeno global, dinâmico e instável, cuja forma de ocorrência nas diferentes regiões do mundo depende, entre outros determinantes, do comportamento humano individual e coletivo” (BRITO, CASTILHO, SZWARCOWALD, 2000, p. 207). Não demorou para que fossem construídos, em torno da AIDS, vários estigmas e preconceitos, como o fato de sua associação com o sexo e a sexualidade, o que, por si só, já podem ser considerados tabus sociais (FOUCAULT, 2014; HALBERTAM, 2020).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a sexualidade é considerada como uma necessidade básica humana como outra qualquer, arquitetando-se sobre as estruturas da subjetividade das pessoas, e não podendo, ou devendo, ser dissociada de outros aspectos que também se relacionam com a humanidade das pessoas, aspecto este cerceado de todas as pessoas desde os tempos pós capitalismo (FOUCAULT, 2014; PARANHOS, 2021).

À partir desse momento, as sexualidades passam “a obedecer tão somente aspectos econômicos, a fim de que seja voltada à reprodução, com vistas ao povoamento e, por conseguinte, à criação de mais mão-de-obra e força de trabalho” (PARANHOS, 2020, p.100). Discus-

sões acerca de temáticas que são estigmatizadas há tantas décadas tornam-se cada vez mais emergentes e necessárias, adotando-se uma ótica de que sua repressão e estigmatização acarreta sofrimento humano, tolhendo as pessoas de sua integralidade.

Dentro desse cenário, o Sistema Único de Saúde surge como peça fundamental no processo das desconstruções. Enquanto política pública, o SUS possui um caráter pedagógico, no momento em que deve ser construído, reconstruído, orientado e reorientado pelo poder público, iniciativa privada e sociedade civil organizada. Assim, o SUS possui a missão de romper barreiras, acessar todos os tipos de espaços organizados, como as escolas, instaurando esse processo dialético em prol da extinção de estigmas ligados às IST's.

O SUS E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO

A Saúde Pública possui lugar de destaque entre as políticas do Estado, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implementação do SUS (Sistema Único de Saúde). A política, acompanhando as principais mudanças trazidas pela evolução do mundo contemporâneo, tem e a obrigação de se adequar e reconstruir, a fim de que possa garantir os preceitos de integralidade e equidade, nos quais é baseada, o que lhe confere um caráter interdisciplinar neste processo (ANDRADE; BÓGUS, 2010).

Dentre essas mudanças, o distanciamento do modelo biomédico, até então único modelo seguido por profissionais da área de saúde, torna-se emergente, considerando o conceito de integralidade que visa empoderar pessoas e grupos, por meio de uma nova maneira de cuidado (ABRAHÃO; MERHY, 2014), e de não desmembrar os níveis de atenção da saúde, que vão desde o tratamento das doenças até, ino-

vadora, a educação e promoção de saúde da população (MACHADO *et al.*, 2007).

A prática da promoção de saúde teria por preceito basilar a ampliação do papel de pessoas e/ou grupos acerca de aspectos que afetam sua saúde e qualidade de vida. De acordo com Albuquerque *et al.* (2014) os princípios da promoção de saúde foram incorporados já no processo de construção do que viria a se tornar o Sistema Único de Saúde, oriundos do Movimento pela Reforma Sanitária, e consolidados com a aprovação da Política Nacional de Promoção de Saúde que sustenta, em suas diretrizes, atitudes baseadas na cooperação e no respeito às singularidades

Para que se garanta a aplicação, desenvolvimento sustentável e concretização da política pública, com caráter promotor da saúde, faz-se necessária uma aliança, mesmo que informal, entre o Estado, setor produtivo e a sociedade civil, seja ela organizada ou não, desde o processo de elaboração das ações, passando por toda a fase de implementação e monitoramento destas (GUARAGNI *et al.*, 2010).

Uma proposta que surja de maneira a afastar-se das leituras biomédicas existentes estaria fundada num processo educativo de conscientização junto aos diversos grupos de pessoas, que desvincule as IST's tão somente do estereótipo de doença, mas que considere o exercício da sexualidade plena.

RELATO

De acordo com relatos da equipe docente, es alunes apresentavam um comportamento bastante atípico, ridicularizando o debate, que sempre fora realizado no espaço das aulas de ciências e/ou biologia, acerca das sexualidades e IST's. Observa-se, nessa informação, a existência de um padrão seguido pela escola, abordando assuntos re-

lacionados à sexualidade humana em um espaço biologicista, aquém de toda a perspectiva subjetivista que a temática necessita.

A equipe convidada iniciou, naquele momento, a construção e arquitetura de todo o projeto junto às pessoas docentes, possibilitando que professoras e professores estivessem cientes da metodologia de trabalho, democratizando o aspecto pedagógico. Em princípio, existia o desejo de que o projeto fosse iniciado junto des alunes e, posteriormente, fosse ampliado, atendendo também à equipe docente, o que, infelizmente, não se concretizou.

Definiu-se que participariam das rodas de conversa alunes do quinto ao nono ano - público atendido pela escola - em encontros semanais de cinquenta minutos, onde as pessoas alunas deveriam estar agrupadas em uma sequência ilógica, mesclando as turmas e os diferentes anos. Essa primeira definição encontra morada na técnica dos Grupos Operativos de Pichón-Rivière, psicanalista argentino que possibilitou uma reestruturação dos chamados grupos focais ao apresentar a técnica.

A técnica tem por objetivo facilitar a comunicação entre as pessoas participantes e estimular o processo de entrega e interação grupal (CASTANHO, 2012). Para tanto, as pessoas facilitadoras devem propor que as próprias participantes ajam como protagonistas, colaborando no andamento do processo. Ao assumirem esse papel, seja por meio de falas, questionamentos, explicações, entre outros, as pessoas sentem-se empoderadas para falar e transmitem segurança àquelas pessoas que se acham “despreparadas” para participar de um momento como esse.

Outra situação discutida com a equipe docente foi a de que aquele espaço deveria se tornar privativo des alunos e, por essa razão, seria vedada a participação de qualquer professora, professor ou

outra pessoa que compunha a equipe da escola. O cuidado parte da compreensão acerca da lógica disciplinar que a escola possui, regulando corpos e relações ao longo do tempo. Dessa maneira, acreditou-se que es alunes estariam mais livres para falar, ouvir, se expressar. As professoras e professores eram responsáveis por trazerem es alunes e deixar-les na entrada da sala onde ocorriam as rodas de conversa - fato que durou somente dois encontros, sendo que posteriormente es alunes saíam de suas próprias salas e se dirigiam ao espaço reservado para a atividade.

A terceira e última grande peça pensada em conjunto com es professores relacionou-se com a obrigatoriedade. O termo “obrigatório” é um velho conhecido do espaço escolar. Na tentativa de ampliar suas atividades extraclasse e atingir um maior contingente de alunes, as atividades tornaram-se obrigatórias e, nesse momento, desgostosas, desprazerosas de serem cumpridas. Assim, es alunes eram livres para participar, ou não, das rodas de conversa. Somente no primeiro dia foi pedido que todes ali estivessem e este acordo foi o primeiro a ser fechado com todes, estando as crianças e adolescentes livres para sair do espaço se assim desejassem. Não houve evasão.

No primeiro momento, como o esperado, es alunes estranharam aquele momento, afinal de contas ele era completamente diferente do espaço com o qual estavam acostumades. O primeiro dia, planejado igualmente para todas as turmas, iniciava com uma dinâmica onde vários objetos eram colocados no meio da sala - revistas, livros, preservativos, salto alto, vestido, frasco de perfume, flores, entre outros - e era solicitado que cada pessoa pegasse aquele objeto com o qual mais de identificava. Posteriormente, com o objeto em mãos, cada pessoa deveria se apresentar dizendo por qual motivo havia escolhido aquele objeto.

A partir dali uma pergunta era feita: sobre o que vocês tem desejo de falar? Essa era a senha para um mundo completamente diferente daquele conhecido dentro do âmbito da escola. Coincidência ou não, em todas as turmas o primeiro assunto abordado foi sexualidade. As conversas não possuíam um roteiro, nenhum tipo de apresentação. A roda acontecia no chão, como um verdadeiro bate-papo, onde as próprias crianças e adolescentes é que coordenavam o enredo. O facilitador tinha a tarefa de, sempre ao final da atividade, solicitar que as pessoas presentes apontassem qual seria a temática debatida na próxima semana e, dessa maneira, preparava algum “quebra-gelo” para iniciar a conversa.

Durante os encontros, em todas as turmas, o tema das IST's - que era o motivo da procura por parte da escola - veio à tona. Como esperado, os discursos reproduzidos pelos alunos era aquele apreendido em casa, na rua, na sociedade como um todo. Os tabus eram reproduzidos, gerando medo e estranheza. Contudo, ao passo que o vínculo já estava formado, as discussões e reflexões acerca da temática foram facilmente conduzidas. Uma das principais ideias ali expressas era a de que pessoas com IST's, HIV ou AIDS não podem/devem/conseguem se relacionar com pessoas “normais”, porque seria uma relação perigosa e de risco. Nesse momento, novamente, a atuação no grupo foi a de deslocar os aspectos biologizantes da sexualidade plena. Não seriam tais pensamentos perversos? E se os alunos estivessem vivendo essa situação, como seria?

Provocades, a reflexão surge. Aparecem relatos acerca de pessoas conhecidas, ou de familiares, que vivem com IST's, HIV ou AIDS. As pessoas participantes se ouvem atentamente e começam a refletir sobre. Surgem novas ideias, novos conceitos, novas possibilidades e novas dúvidas. São questionadas as convenções sociais acerca da temática, as políticas públicas, a omissão do poder público e, até

mesmo, das pessoas como um todo. Surge também a indignação: por que só agora a escola proporcionava um momento diferente? Colocar um preservativo e abordar sua função, eram questões conhecidas pela maioria dos alunos, mas por qual motivo nunca se foi além? É importante que todos esses questionamentos foram reproduzidos dentro da escola, pelos alunos.

Imagem 1 Realização das rodas de conversa



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Imagem 2 Realização das rodas de conversa



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nesse momento é que se estrutura o chamado Grupo Operativo: o grupo opera em prol de uma construção coletiva acerca das demandas que o próprio grupo traz. Não há qualquer tipo de intervenção externa, somente a chamada “facilitação”, ou seja, uma pessoa que, por vezes, facilita as discussões, proporciona-as. E assim é percebida a apropriação do grupo frente ao objeto por ele criado, seja uma ideia, um projeto, uma reivindicação, ou qualquer outra coisa naquele espaço. Assim o conceito de unidade, igualdade e equidade pode surgir e se fortalecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São histórias, relatos, momentos como estes que precisamos. Esse é o grande intuito de construir um relato: acreditar que ele possa empoderar, instrumentalizar, encorajar pessoas de todos os campos de atuação, da sala de aula à bolsa de valores. Em todos esses espaços estamos lidando com pessoas, e pessoas precisam e merecem ser percebidas em sua integralidade (PARANHOS, 2021). O processo deixa claro o quanto as crianças estão preparadas para construir um mundo onde as diferenças sejam percebidas, compreendidas e garantidas, e onde também exista a justiça social possibilitando a construção de relações equânimes. Somos nós, enquanto sujeitos propagadores de preconceitos e discriminações, que cerceamos o direito das crianças e jovens de viver neste mundo.

No momento em que as relações se lateralizam, se horizontalizam, onde percebemos e outre que está ao nosso lado como um ser igual, mas dotado de diferenças que devem ser garantidas, a construção se torna conjunta e democrática, e foi exatamente isso que ocorreu em sala de aula. As crianças estavam livres, soltas, longe de olhos que fiscalizam e impossibilitam a simples e pura manifestação da cons-

ciência, e, nesse instante, conseguem perceber que ao conquistar um direito começam a ter deveres.

Enquanto educadore, sei que, provavelmente, algumas pessoas leitoras trarão à tona as dificuldades que possuem em sala de aula para manter o mínimo de organização, o que, de fato, é uma realidade. Crianças e jovens estão em plena ebulição hormonal, o que garante uma energia excessiva e, além disso, sabemos de todas as histórias de violência ocorridas contra professoras e professores em todo o país. Contudo, peço que reflitam: será que já possibilitamos essa construção coletiva junto de nossas crianças? Será que essas crianças que, por vezes, promoveram atos violentos, não são também pessoas violentadas por uma sociedade que não as percebe? Será que essas crianças e adolescentes não encontram-se em sofrimento?

Com acordos de organização estabelecidos, construídos pelo grupo, todes ali presentes sentiram-se segures para falar e tratar de temas, até então, jamais abordados em sala de aula. Houveram debates, discussões, risos e muito, mas muito choro. Porém, percebe-se que o choro agiu de maneira purificadora, e aquelas e aqueles que ali se permitiram vivenciar suas emoções, encontraram abrigo onde jamais imaginaram. Encontraram, também, soluções, esclarecimentos, e nesse momento fica clara a eficácia da metodologia construída e adotada por Rivière.

De acordo com o relato da equipe pedagógica da escola, inclusive no retorno deste autore em uma palestra proferida à equipe docente em sua semana de formação, a continuidade do projeto ocorreu. Verdade que não de maneira efetiva, pois não foi possível concretizar a segunda fase da intervenção, junto das professoras, professores e todes es funcionáries da escola. Porém, de acordo com os relatos, es alunes sentiam-se mais segures, próximas, em uma perceptível relação de confiança com seus pares e com professoras e professores. Uma

educação autônoma, democrática e de alma (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996), como defendia e acreditava Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 18, n. 49, p. 313-324, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0166>.

ALBUQUERQUE, Geórgia M. CAVALCANTE, Tania. JAIME, Patrícia C. JÚNIOR, Jarbas B. da S. LIMA, Cheila M. MALTA, Deborah C. SILVA, Marta M. A. da. A implementação das prioridades da Política Nacional de Promoção da Saúde, um balanço, 2006 a 2014. *In* **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 19, n. 11. Rio de Janeiro, nov. 2014.

ANDRADE, Elisabete A. BÓGUS, Cláudia M. Políticas públicas dirigidas à juventude e promoção da saúde: como a proposta de auxiliares da juventude foi traduzida em prática. *In* **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol.14, n. 35. Botucatu, out/dez 2010.

BRITO, A. M., CASTILHO, E. A., SZWARCOWALD, C. L. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**. 34(2): 207-217, mar-abr, 2000.

CASTANHO, Pablo. UMA INTRODUÇÃO AOS GRUPOS OPERATIVOS: TEORIA E TÉCNICA. **Revista do Nesme**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 47-60, jan. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa - Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ega, 1996.

GUARAGNI, Marcus V. HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de A. LOURENÇO, Marcus Vinícius. MENDES, Ana Maria C. P. SOUZA-LIMA, José Edmilson de. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do Estado brasileiro *In Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Saraiva, 2010.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Pernambuco: CEPE, 2020. 258 p.

KAHHALE, E. P. *et al.* **HIV-AIDS: enfrentando um sofrimento psíquico**. (Coleção construindo o compromisso social da psicologia. Coordenadora Ana Maria Mercês Bahia Bock). São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Maria de Fátima A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 335-342, fev. 2007.

PARANHOS, William Roslindo. RODAS DE CONVERSA “FAZENDO GÊNERO” - UM ESPAÇO NECESSÁRIO PARA A DESCONSTRUÇÃO. In: FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; PAIVA, Luciano Luan Gomes; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas. **Amplamente Gênero e Diversidade**. Natal: Amplamente, 2020. p. 996-111.

PARANHOS, William Roslindo. **Modelo conceitual para o desenvolvimento de Organizações Saudáveis**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUSA, Adelaine Maria de, *et. al.* **A política de AIDS no Brasil uma revisão de literatura**. 2012. Disponível em: <<https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/119/120>> Acesso em: 20 de julho de 2021.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO TRANS NO ESPAÇO ESCOLAR

Marco Aurélio de Almeida Soares¹

¹ Doutorande no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

INTRODUÇÃO

As tensões, as incompreensões, os conflitos e as relações de poder conquistaram, nas duas últimas décadas, um grande espaço na sociedade brasileira. Diante desses elementos, a colonialidade adormecida, porém presente e viva, contribuiu para direcionar olhares, impor superioridades, naturalizar identidades e ocultar diferenças de diversas formas e maneiras de apresentação na sociedade, principalmente ancorada por discursos de senso comum instaurados e diluídos. Nesse movimento de pensamento e posições construídos por grupos hegemônicos, que se alimentam desse pensamento colonial, a discriminação e várias formas de preconceito em relação a identidade de gênero e orientação sexual cresceu de forma significativa no cenário nacional, ganhando contornos distintos e atingindo inúmeros sujeitos em diversos espaços, entre eles, o ambiente escolar.

Nesses tempos, os quais consideramos sombrios, a diferença é sempre colocada em condição de suspeita, sendo atacada, silenciada e subalternizada em diferentes locais. Ainda nesse contexto, as estratégias de produção de identidades hegemônicas, de extermínio da diferença e de uma falsa imagem construída são ações e discursos sempre produzidos e reproduzidos para manter o padrão hegemônico instaurado e fazer com que ele se perpetue, firmando-se como, se não única, a verdade mais forte entre todos os discursos. Essas atitudes, por sua vez, resultantes de um posicionamento colonizador e diluída na sociedade por diversas elites, acaba por reproduzir o que hoje conhecemos por racismo e homofobia, provocando graves impactos sociais, como a promulgação (e, às vezes, validação) de violências (verbal e simbólica), como também criam nos sujeitos uma ideia de inferioridade por

não serem ou pertencerem a um determinado parâmetro social dito como certo, na ideia binária de “certo” e “errado”.

Em consonância com essa discussão e a partir das experiências de pesquisa dos autores, o capítulo que está vinculado a uma tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), traz uma escrita que procura apresentar a importância de políticas afirmativa para pessoas trans, bem como a luta desse grupo por uma educação democrática quando se fala no cenário escolar.

O texto, além de trabalhar com a ideia de que a educação democrática seja capaz de desafiar e “enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social e religiosa” (CANDAUI, 2007, p. 14), procura refletir a necessidade de ampliar políticas afirmativa para essa população no espaço escolar, bem como identificar os retrocessos vivenciados a partir dos últimos anos.

Dito isso, a pesquisa, que foi motivada a partir de estudos em desenvolvimento e de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, compreende a não homogeneidade dos grupos LGBT’s, bem como os diferentes recortes vivenciados pelos indivíduos. Considera-se aqui a não homogeneidade dos grupos LGBT’s, pois se entende que esse processo não traz as individualidades necessárias para se problematizar sobre as identidades de gênero e orientações sexuais de cada sujeito.

Entende-se, portanto, que há um grupo que destoa do padrão hegemônico de uma matriz de poder, mas que esse grupo, como um todo, embora possuam lutas semelhantes, são corpos distintos em espaços de exclusão e, por assim ser, não devem ser considerados em uma perspectiva de homogeneização e sim de interseccionalidade. Vale destacar que os estudos da interseccionalidade entre raça e gê-

nero, por exemplo, contribuem para a compreensão das experiências e vivências desses sujeitos nos diferentes espaços que esses corpos atuam (HIRATA, 2014).

O texto, apoiado em uma metodologia de caráter qualitativo, com foco na percepção de fenômenos que envolvem as discussões sobre as questões de gênero em esferas sociais as quais produzem subjetividades. O universo de significações produzido por essa metodologia nos permite compreender e debater sobre a problemática e, com isso, propor reflexões que leve a novas interpretações do pressuposto deste estudo. Como estratégia da pesquisa, utiliza-se a revisão bibliográfica a qual traz embasamentos de outros autores sobre a questão de gênero, permitindo um diálogo entre pesquisas já realizadas e suas percepções críticas.

A LUTA POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A escola tradicional surgiu a partir dos sistemas nacionais de ensino, que datam seu início no século passado, mas que só tem de fato uma maior abrangência nas últimas décadas do século XX. Com o início de uma política educacional, foi possível a implantação de uma rede pública. “As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino.” (LEÃO, 1999, p. 188). A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual determinava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação passa a ter o papel de auxiliar a construção de um indivíduo para uma sociedade democrática. Segundo Saviani (1991, p. 18):

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada

no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância... A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

A escola, então, nasce como uma instituição fundamental para o sujeito e sua constituição, enquanto um ser de direito, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade. Como parte desse grande maquinário que é a sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Trata-se, portanto, de um sistema de ensino que, por meio da escolarização, prevê conteúdos programáticos que sejam necessários para a convivência nas diferentes esferas sociais.

Logo, uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento do indivíduo. Coerente com essa concepção, à escola compete propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem. Portanto, mais do que um simples espaço físico e um local onde o professor deposita todo seu conhecimento nos alunos, pensadores contemporâneos como Paulo Freire entende por escola a instituição, o processo onde há troca de aprendizagem e ensino, entre alunos e docentes.

Paulo Freire (1996, p. 49) defende que o professor tem o dever de ensinar o aluno a “pensar certo e isto se refere entre outras coisas compreender que o ensino é uma troca”. Para o referido autor, a educação deve ser tratada como uma via dupla, uma troca, e não somente uma transmissão verticalizada de conhecimento.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros

e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (...) O clima do pensar certo não tem nada a ver com a das fórmulas preestabelecidas, mas seria negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo.

Portanto, tem-se que o ato de ensinar não se trata de depositar determinados conhecimentos, mas sim de um exercício do pensar, uma postura, uma forma de articular conhecimentos em prol do desenvolvimento humano. Destaca-se ainda que: “O direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos, pressupõe o reconhecimento de todos serem humanos.” (ARROYO, 2018, p. 1101). Logo, a ação reflexiva é também o reconhecimento das individualidades dos sujeitos em processo de escolarização.

Alves (2007) corrobora com esse posicionamento ao afirmar que precisamos criar relações com o que é ensinado e o cotidiano dos alunos, pois só assim o ensino faz algum sentido, isto é, é preciso que o ensino esteja articulado com os direitos educacionais em sua completude e não a uma educação que preza por um dado conhecimento em detrimento de outro. Segundo esse autor:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVES, 2007, p. 18).

Marques (2001) corrobora ao afirmar que a função da escola no século XXI é de estimular o potencial do aluno, sobretudo levando em consideração as diferenças socioculturais para a maior absorção do conhecimento e um melhor desenvolvimento. Sob esta perspectiva, ele aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas:

- I. estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;

- II. desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- III. promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivos, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida pessoal.

Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas relações entre docentes e discentes. Dessa forma, os conhecimentos provenientes da vivência familiar podem – e deveriam – ser utilizados como auxiliares para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Contudo, o que acontece é que o processo de escolarização é ainda torturador. Nesse sentido, “A escolarização, dentro da ótica aqui proposta, é entendida como a sistematização de conhecimentos, tomando um determinado parâmetro como único, eficaz e superior em detrimento de outros.” (DERING, 2021, p. 21). Assim, a exclusão ocorre por colocar um conhecimento como superior em detrimento de outros, e não entender que eles são apenas diferentes. Logo, explicita Dering (2021, p. 21-22) que:

O conhecimento popular, nesse sentido, só pode ser válido (e validado) na atual sociedade quando ele se torna científico. No entanto, parece existir apenas um conhecimento científico, sendo a escola que permite às classes populares o acesso a ele para que as massas sejam salvas.

Diante disso, o que se pode perceber pelas reflexões de Freire, Alves e Dering é que a educação formal é uma das responsáveis pela manutenção de privilégios de grupos historicamente dominantes, enquanto legítima e aprofunda a marginalização de grupos, também

historicamente, periféricos. Ressalta-se que “epistemologicamente, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se pela monocultura, isto é, pelo privilégio que concede às práticas em que domina o conhecimento científico” (CHAUÍ, 2013, p. 34). Por assim ser, a escola e o processo de escolarização, responsáveis pelo diálogo e trocas de saberes, acabam se tornando, em muitos casos, um espaço reprodutor de violências, mesmo que o respeito às diversidades seja um direito garantido em constituição e de caráter democrático.

Alerta Candau (2011, p. 241) que, em espaço escolar, “As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão.”. Tem-se, assim, que:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p. 245)

Nesse caminhar, as diferenças e os diferentes sujeitos precisam ser vistos, entendidos e respeitados pela sua diferença e não pela homogeneização que os colocam como iguais. O ensino deve ser pautado na igualdade, mas sem ser excludente e omissivo às diferentes realidades de sala de aula. Contudo, é o que não se percebe ocorrer como deveria nos diferentes ambientes e métodos de educação.

Diante disso, nesses moldes em que ainda se apresenta, o espaço escolar pode ser segregatório e violento com determinados indivíduos em prol da manutenção de um valor, saber ou conhecimento que considera ser mais importante. No que se refere ao ambiente acadêmico durante o século XX, as escolas foram consideradas espaços

neutros e livres de discriminações, em teoria. Entretanto, na prática, Miskolci (2010) acredita que esses ambientes nunca foram neutros. Na contramão dessa falácia de neutralidade, ele argumenta que as instituições são, por si só, ambientes de opressão, logo, exclusão de saberes e corpos. Miskolci (2010, p. 80) reforça sua percepção ao analisar o silêncio dos educadores frente às agressões sofridas por aqueles que não se adequam a um padrão imposto, e revela que essa omissão se traduz em cumplicidade e concordância com padrões e valores, por exemplo, hegemônicos.

Na verdade, o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que se pode parecer à primeira vista. A identidade e a classificação dos 'estranhos' revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser 'normais' não apenas por meio de bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem 'maus exemplos'. A escola ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto, tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível.

Nesse sentido, o silêncio se revela como um perverso mecanismo para eliminar aquilo que é incômodo, e que foge do padrão imposto. A não permanência, e a falta de acolhimento ofertada por esses espaços, acaba por se dar das construções sociais e relacionais.

A escola e os projetos políticos que a envolvem sempre foram formas de manutenção da hegemonia da classe dominante. O discurso de que "a educação salva" sempre esteve na sociedade, mas, de fato, o termo educação foi esvaziado e manipulado, pois dentro do preceito da modernidade/colonialidade, apenas um tipo de educação salva: a da escola hegemônica. (DERING, 2022, p. 60)

A escola, sob essa perspectiva, acaba por ser um espaço de opressão e personificação da violência, quando na verdade deveria ser um local de emancipação, acolhimento e transformação.

Interessante refletir que a Constituição promulgada em 1988 (CF/88) foi a primeira, no território brasileiro, que se destina a elaborar normativas referentes aos direitos sociais. Não por coincidência, o direito à educação é muito mencionado durante o texto constitucional.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988)

De acordo com o Artigo 205 e 206 da CF/88, efetiva-se¹ o exercício da cidadania a partir da universalização da educação para todos os indivíduos. O artigo 205, acima mencionado, garante a educação enquanto um direito de todos (as). De maneira complementar, o artigo 206, por sua vez, indica que o direito à educação, ao conhecimento, parte do princípio da igualdade.

¹ Cumpre-se registrar que a educação é apenas uma das formas de exercer a cidadania. O texto Constitucional de 1988 é muito mais abrangente e não se limita só à garantia da Educação.

Sendo assim, verifica-se que se deve considerar o acesso igual aos diferentes, isso significa, portanto, respeitar os pontos de partida de cada indivíduo. É juntamente desse princípio que parte o Artigo 5º, inciso I e Art. 210, para determinar a educação básica.

Como visto, no texto mais importante para uma nação, a Constituição Federal, a educação é garantida para todos os indivíduos, independente de raça, cor, credo e orientação sexual. O texto constitucional pontua a necessidade de garantir não somente o acesso à educação, mas também se refere à permanência estudantil.

A Constituição Federal surge, assim, como um marco das conquistas sociais, tão aclamadas e reprimidas no período ditatorial². De acordo com Miskolci (2010, p. 37), no que se refere à CF/88, que garante direitos básicos como o da educação, o referido texto evidencia que as “diferenças ignoradas e sufocadas durante a ditadura afloraram na democracia clamando por reconhecimento e aceitação”. Isso se dá pois os direitos sociais na CF/88 são garantidos.

Tal conceito permite, ou deveria permitir, que todos os indivíduos da sociedade, (independente de classe social, raça, etnia, gênero) tenham iguais condições ao acesso e permanência à educação. Não apenas, como também que:

Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais. Mesmo que a igualdade de resultados não possa ser assegurada a priori, seria odioso e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia (CURY, 2007, p. 486-487).

Observado isso, é necessário que haja o acesso igualitário a questões básicas, especificamente a educação, para o desenvolvimen-

² A ditadura militar foi um momento político marcado pela forte repressão e pela perda de direitos sociais e políticos. O período se iniciou em 1 de abril de 1964 e foi até 15 de março de 1985.

to humano. E, como já discutido, que além do acesso, seja garantida também a permanência desses sujeitos em todo o processo de escolarização e que esse processo considere esse corpo e os saberes que dele sejam provenientes. Nesse sentido, não permitir esse acesso, a permanência e desconsiderar seus saberes é, para além de inconstitucional, uma crueldade.

Para corroborar com essa questão, tem-se ainda, nas diretrizes da educação nacional, descrita na Lei 9.394/1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, a forma detalhada do funcionamento do sistema educacional no Brasil. Nela, pode-se perceber a importância de uma proposta legal que agregue todos os sujeitos em um espaço educacional propício para o desenvolvimento desse indivíduo.

Sobre esses aspectos, ressalta Cury (2007, p. 484) que:

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação é uma das principais ferramentas de efetivação da cidadania e, de acordo com Ferreira (2000, p. 169-170), o conceito de igualdade dentro de um ambiente democrático deve ser de igualdade, mas:

Igualdade de oportunidades para a democracia significa igualdade de possibilidades reais para todos que são desiguais e, como tal, necessitam de todas as possibilidades diferenciadas para se desenvolverem. Significa compreender o respeito que todos os seres humanos devem merecer por parte do poder público, das instituições e de todos, reciprocamente, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento como pessoa humana. Significa entender que o ser humano é o único ser vivo que se desenvolve historicamente através de sua participação na criação do mundo objetivo e por esta razão não pode ser relegado à mera situação de receptor e sim de ator e sujeito.

Conforme mencionado, a democracia parte do princípio de que os indivíduos devem ser compreendidos e respeitados, dentro de suas mais diversas singularidades. Somente a partir dessa perspectiva, que o desenvolvimento humano será possibilitado. É nesse sentido que nos alude Candau (2011, p. 252) que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Portanto, uma escola democrática deve compreender o seu papel enquanto instituição social na valorização dos sujeitos e na compreensão de que ela trabalha com diferentes conhecimentos e corpos que habitam a sociedade, logo, devendo se afastar da reprodução de padrões e saberes instaurados e ditados como verdades, mas que não representam, de fato, a realidade social.

Compreendendo o que aqui foi explicitado, o próximo item dessa seção se destinará a compreender o programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com Madureira e Nunes (2005), a educação inclusiva traz enraizada o conceito de compreender tal educação enquanto um direito que deve ser de acesso de todos (as) os (as) educandos (as), conforme já mencionado no decorrer desse capítulo. Portanto, ao falar de educação inclusiva, estamos falando também de direitos constitucionais garantidos. Mendes (2006, p. 70) indica ainda que o conceito de inclusão pode ter diversos significados a partir da perspectiva que se adote. “No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmen-

te, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional.”

Sob os distintos significados que pode ter a inclusão, é preciso considerar que, por vezes, o consenso será somente aparente, dado que na prática as performances são diferentes e, em alguns casos, até contrárias.

Será considerado, para fins de desenvolvimento da presente pesquisa aqui proposta, que a inclusão, no ambiente educacional, deve ocorrer de forma que todos tenham possibilidades de acolhimento e interação dentro do sistema. Sob esse viés, Mantoan (2005, p. 96) afirma que “Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção [...] inclusão é estar com, é interagir com outro”. Perceber o outro em processo de estar com e interação, portanto, é a base da educação inclusiva a qual nos apoiamos.

Sobre essa mesma concepção, Bruno (2006) complementa ainda que a inclusão consiste na interação entre os indivíduos, respeitando as diversidades existentes, independentemente de quais sejam, físicas, sociais, culturais, de gênero e/ou orientação sexual. O autor refere ainda que a diversidade promove, de fato, a “Educação para todos”. Diante disso:

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram na classe comum. O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportuni-

dades? Quais as demandas e necessidades que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades? Como se dá a prática pedagógica para a diversidade? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões? (BRUNO, 2006, p. 11).

Sobre a temática da importância da convivência, Vygotsky (1991) já tratava sobre sua necessidade para a transformação do ser biológico em ser social. Infere-se que privar indivíduos, por conta de suas limitações, do convívio, é prejudicar sua evolução de forma direta.

Diante desse entendimento, é que essa seção se destina a tratar sobre as políticas de ação afirmativa para a população trans e travestis. Universidades federais têm se destinado a criar políticas de cotas para atrair esse público, que ainda hoje tem baixo acesso à educação superior.

De acordo com a pesquisa da Andifes (entidade de reitores), dos 424 mil alunos matriculados nas Universidades Federais, apenas 0,1% se declarou homem trans e, na mesma proporção, 0,1% mulher trans. As cotas, nesse sentido, têm por objetivo reduzir o ciclo de marginalização dessa população. Tais medidas são importantes, uma vez que: “De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), nos oito primeiros meses de 2020, o Brasil chegou a 129 assassinatos de pessoas trans, um aumento de 70% do mesmo período do ano de 2019 e em sua maioria pertenciam ao gênero feminino” (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019; 2020 apud DERING; LOURDES; JANUÁRIO, 2021, p. 134). Corroborando com esses dados, o pesquisador Ian Habib (2022), em matéria para o jornal Terra, alude que:

As pessoas trans, travestis e não binárias são expulsas de seus núcleos familiares desde muito cedo. Além disso, são excluídas das escolas e de demais instituições de ensino, devido às inú-

meras violências como agressões físicas e não respeito de seus nomes sociais e civis, além de serem alvos de piadas e de injustiças epistêmicas de todos os tipos. As cotas auxiliaram e têm auxiliado muito a população transgênera.

No entanto, muito embora as cotas para pessoas trans demonstrem uma importante iniciativa de promoção a uma educação inclusiva, é impossível deixar de mencionar os retrocessos em políticas para essa população com a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro. Em julho de 2019, Bolsonaro suspendeu um vestibular específico à população trans, não binária e intersexual. O edital da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) passou por uma intervenção do Ministério da Educação (MEC) que questionou a legalidade do vestibular.

É importante compreender que, neste processo, não houve a exclusão de um grupo em detrimento de pessoas trans, mas uma visibilidade para que essa parcela da sociedade pudesse ter acesso a um ensino público superior, observado que são corpos que quase não estão presentes nesse espaço, mas que fazem parte da sociedade e, por não serem reconhecidos, acabam sendo excluídos, marginalizados e segregados da educação superior pública, principalmente.

Além disso, outras decisões políticas tomadas durante o mandato do ex-presidente reforçam os retrocessos aqui mencionados. Ao transformar o Ministério do Direitos Humanos em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o então político exclui a pauta LGBT que, no período de 2018-2022 foi, não apenas deixada de lado, como também atacada pela ala mais conservadora do governo, sendo, diversas vezes, atacada pela extrema direita e por seguidores ideológicos dessa percepção. Assim, nos moldes criados, à promoção dos direitos humanos, estão incluídos explicitamente “mulheres, criança e adolescente, juventude, idoso, pessoa com deficiência, população negra, minorias étnicas e sociais e índio”.

É importante compreender que quando não há políticas afirmativas, tem-se uma segregação pelo próprio Estado na garantia de direitos aos sujeitos como prevê a legislação constitucional. Desse modo, a omissão ou mesmo quando as políticas públicas se abstêm sobre o assunto é também uma forma de promover o preconceito e reprodução de violências contra esses indivíduos. Ao tratar sobre o assunto, Dering, Lourdes e Januário (2021, p. 132) abarcam questões legais e nos chamam a atenção para:

a ineficácia do Estado perante as mulheres trans, quando os Tratados e Convenções Internacionais de Direitos Humanos, no qual o Brasil é signatário e têm sido desrespeitados, posto que conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos em seu artigo I: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, porém como discorrido anteriormente não é observado esse preceito na elaboração das normas estatais.

Diante disso, o que se verifica é uma total falta de responsabilidade do poder público em políticas afirmativas que contribuam para a redução das violências contra pessoas trans e travestis, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência desses corpos em ambiente educacional. Vale trazer as contribuições de Baptista (2021, p. 158) que afirma que “Pessoas trans demandam o reconhecimento de que podem e devem exercer os mesmos direitos e prerrogativas daqueles que exercem em maioria na sociedade. Trata-se de retirar a violência cometida pelo próprio Estado e suas estruturas sociais às pessoas trans.” Continua o autor, ao dizer que não se trata de abarcar “novos” direitos, mas sim que os direitos que existem para uma maioria seja para todos.

Ao trazer essa visão, é importante reconhecer que as políticas afirmativas no âmbito educacional são de extrema relevância, uma vez que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” [e de todas as instituições de ensino, sejam elas básicas ou a nível superior]e potencia processos de

aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253)

Logo, ações afirmativas podem e devem contribuir para que esse silenciamento, essa invisibilização e inferiorização não ocorram e que o diálogo permaneça por meio do respeito e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, verifica-se que é de extrema relevância discutir sobre a educação inclusiva a partir de ações afirmativas de cotas para pessoas trans. Assim, de fato, torna-se necessário propor uma discussão sobre a efetividade do acesso e permanência desses sujeitos à educação, algo garantido na Constituição.

A criação de políticas públicas para o acesso, bem como de um ambiente educacional inclusivo possibilita uma relação direta ao diálogo com diferentes perspectivas e com pautas significativas para se discutir sobre a importância das diversidades, compreendendo os diferentes contextos e singularidades existentes.

Justifica-se, ainda, a importância desta pesquisa no campo da prática pedagógica por ser um tema ainda pouco explorado e que necessita de um maior debruçar. Portanto, não procurei apenas discutir as experiências no âmbito da educação inclusiva, mas socializar e refletir com o maior número possível de educadores, gestores, comunidade, as possibilidades que tais perspectivas podem gerar, estimulando um novo ritmo à educação e auxiliando na potencialização de projetos, ações e atitudes já existentes no interior das instituições e escolas.

A perspectiva é que a pesquisa produza sentido a partir da vida e para a vida, que estimule o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que contribuam para melhorar o relacionamento consigo, com os outros e estimule a consciência e a inovação nas instituições educacionais. Além da produção do conhecimento científico na perspectiva do aprimoramento das práticas educativas inclusivas, também considero relevante a apropriação da temática pela sociedade de maneira geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 05 jan. 2022.

BAPTISTA, Vinícius Ferreira. Reconhecimento de direitos de pessoas trans: alternativas, políticas e ativismo teórico-judicial. **Revista de Direito Brasileiro - RDB**. Florianópolis - SC, v. 28, n. 11, Jan/Abr de 2021, p. 131-163. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/6906/5372> Acesso: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. – Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano Escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-

255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf> Acesso: 03 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte, Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CURY, R, J. Carlos. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP**AE - v.23, n.3, p. 484, set./dez. 2007.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Der-ing%20-%202021.pdf> Acesso: 02 jan. 2023.

DERING, Renato de Oliveira. Análise da concepção de direitos humanos na BNCC em uma perspectiva decolonial. **Revista Leia Escola**. v. 22, n. 1, abril 2022. p.58-69. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2379/pdf> Acesso: 02 jan. 2023.

DERING, Renato; LOURDE, Cassira; JANUÁRIO, Brendaly. Brenda Lee: a luta e representatividade das mulheres trans no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas** v.15 n.1 2021, p. 128-142. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/37524/31486> Acesso: 09 jan. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 171, fev./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e substancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de socio-**

logia da USP, v. 26, n. 1, p. 61-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 03 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Ramiro. **Educar com os pais.** Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MISKOLCI, Richard. "Sexualidade e orientação sexual." In: _____. **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel Pizarro, **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2015. p. 1-19.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS PARA O RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS QUE CONSTITUEM O AMBIENTE ESCOLAR

Silvana Barreto Oriente¹

Maria Isabel Alonso Alves²

Tatiane Cosentino Rodrigues³

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR.

2 Doutora em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Ambiente e Agricultura, Humaitá/AM.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar brasileiro do século XXI, no qual se implementa a reforma do Ensino Médio, não pode negligenciar o fato de que a comunidade escolar é composta por juventudes bastantes plurais, inseridas em realidades socioculturais bem diversas, fato que traz ao diálogo o espaço que as diferenças constituintes do cenário educacional ocupam nessa discussão.

Pensando nisso, o presente texto intentou trazer respostas ao seguinte questionamento: de que modo as teorias curriculares pós-críticas contribuem para o reconhecimento e valorização das diferenças no ambiente escolar, durante o período do Ensino Médio? Neste artigo o termo ‘diferença’ é utilizado para se referir a diferenças sociais, de gênero, étnicas e raciais, de cultura, de níveis e condições de aprendizagem que precisam ser reconhecidas na composição de um política educacional inclusiva, democrática e que expresse a pluralidade cultural e étnico-racial que compõem o Brasil.

Tal problemática gerou inúmeras inquietações ao longo da trajetória percorrida, em parte dirimidas a partir das reflexões realizadas pelos principais teóricos curriculares brasileiros, como Tomás Tadeu Silva, Marlucy Alves Paraíso, Alfredo Veiga-Neto, Antônio Flávio Moreira, Elizabeth Macedo, Alice Lopes e Silvio Galo.

O tema aqui abordado justifica-se pelo fato de o Ensino Médio representar um momento crucial na vida dos jovens brasileiros, considerando que as juventudes representam uma gama de complexidades e especificidades, as quais precisam ser consideradas no tocante a elaboração dos currículos escolares, posto que esses estudantes requerem autonomia, reconhecimento e valorização de suas diferenças, de modo que sejam vistos como sujeitos ativos em seu processo de

ensino aprendizagem, bem como na participação social e política de sua comunidade.

Nesse interim, estabeleceu-se como objetivo nesta abordagem, refletir sobre as contribuições das teorias pós-críticas do currículo no tocante as diferenças evidenciadas durante o Ensino Médio e como objetivos específicos buscou-se discorrer sobre as especificidades das juventudes que frequentam o Ensino Médio brasileiro contemporâneo, pontuar as principais abordagens do campo pós-crítico que amparam o estudo das diferenças no ambiente escolar e dialogar sobre como a questão da diferença pode ser inserida no currículo escolar, a partir das orientações da BNCC.

O amparo teórico-metodológico teve como base os estudos do campo pós-crítico em Educação, a partir de autores que transitam entre os campos de prefixos “Pós” trazidos por Meyer e Paraíso (2012), como pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo e estudos culturais, entre outros, a fim de sustentar as matrizes conceituais articuladas ao longo da pesquisa, visto se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa.

A ESCOLHA METODOLÓGICA

A escolha dos estudos do campo pós-críticos em educação se deu pelo fato de que a investigação possui como objeto de pesquisa as discussões em torno da diferença, envolvendo o contexto do Ensino Médio, debates que são, por vezes, colocados em segundo plano quando se trata de prioridade dos assuntos educacionais.

Assim sendo, é imprescindível a escolha de um amparo teórico-metodológico que contemple a complexidade das discussões subjetivas que o tema requer, posto que as mudanças sociais vislumbradas no contexto escolar do século XXI, o qual conta com uma pluralidade

de sujeitos e anseia “fazer a diferença operar para pensar um currículo como território de multiplicidades, somas, desejo, desterritorializações, cultivo de alegrias e afectos” (PARAÍSO, 2010, p.587).

Nesse contexto, a produção dos dados de pesquisa se organizou a partir de uma abordagem qualitativa, por entender, conforme Paraíso (2004, p. 287) que “as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação) e os textos educacionais”. Desse modo, intencionou-se um movimento de olhar além, entendendo que

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Os principais teóricos consultados fundamentam as discussões acerca da sociologia das juventudes, Groopo (2015), Carrano (2012), de modo a entender como se constituem as juventudes brasileiras contemporâneas e, ainda, os curriculistas: Silva (2004), Paraíso (2005), Veiga-Neto (2002), Moreira (2007; 2009), Macedo e Lopes (2002) e Galo (2009), a partir das perspectiva pós-crítica do currículo.

Além dos teóricos visitados, fez-se necessária uma análise do texto da Base Nacional Comum Curricular, no tocante ao amparo para se abordar as diferenças na Educação Básica, em especial no Ensino Médio e isso aconteceu de forma aberta, desprovida da pretensão de achar verdades absolutas e incontestáveis, mas de forma a conceber

diferentes traçados, como indica Paraíso (2012, p.42) “movida pelo desejo de pensar coisas diferentes em Educação”.

Diante disso, destaca-se o quão válidas são as abordagens pós-críticas de pesquisa no campo educacional, como defendem Corrêa, Ferri e Ferreira (2015, p.79), pois trazem à tona “a individualidade dos fatos educacionais que, em uma observação não atenta e generalizadora, acabam passando despercebidos, aniquilando-se, assim, a possibilidade de encontrar fatores cruciais à investigação”.

AS JUVENTUDES BRASILEIRAS

A ideia de juventude pode expressar diversos sentidos, no geral, a idade das pessoas está associada ao sentido biológico, mas o ser jovem implica uma série de fatores que extrapolam o conceito fisiológico, sofrendo influência de aspectos socioculturais e históricos. Posto isso, faz-se necessário trazer alguns conceitos importantes, como de geração e juventudes.

O conceito de geração, inicialmente proposto por Karl Mannheim, ainda na década de 50, tem sido retomado por sociólogos brasileiros, por reconhecerem a atualidade do tema. Em sentido amplo, a geração é o período histórico em que os indivíduos se socializam, incorporando novos códigos e interpretações em tempos distintos, assim como atribuindo sentidos socioculturais, conforme esteja inserida em determinado ambiente (BRASÍLIA, 2014).

Ao discutir o problema sociológico das gerações, Weller (2010, p. 211) faz uma análise das críticas tecidas pelo próprio Mannheim, o qual aponta que a unidade de uma geração não coincide com a criação de grupos concretos, ainda que em alguns casos aconteça essa conexão geracional, entretanto, ele afirma que o pertencimento a uma geração não pode ser inferido apenas de estruturas biológicas, ou seja, “a si-

tuação de classe e a situação geracional apresentam, aspectos similares à posição específica ocupada pelos indivíduos no âmbito sócio-histórico”.

Pensando sob esse prisma, vale destacar que na atual sociedade capitalista, as demarcações de classe e os diversos marcadores de desigualdades sociais são pontuais na definição da condição juvenil (BRASÍLIA, 2014), a qual pode ser definida como uma dimensão histórico geracional influenciada por diversos recortes associados às diferenças sociais de classe, gênero, etnia, raça, orientação sexual, dentre outras.

Com efeito, nas trajetórias individuais dos jovens de uma mesma geração, a condição juvenil comum se entrelaça com as diferentes situações vividas pelos jovens, resultando tanto em pertencimento geracional comum (juventude no singular) quanto na diferenciação social entre os jovens (juventudes no plural) (BRASÍLIA, 2014, p.13, 14).

Dayrell e Carrano (2013, p. 02) entendem que “a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem”. Desse modo, é importante pensar as juventudes para além da mera passagem da infância para o mundo adulto, ou ainda pensar acerca da inserção no mundo do trabalho ou constituição de família, posto que é nessa etapa da vida que “se definem possibilidades e impossibilidades de inserção na vida produtiva e social, de desenvolvimento de projetos pessoais e sociais” (BRASÍLIA, 2014, p.14). No mesmo sentido, é possível entender que

Os atuais estudos sobre juventude, ancorados na Sociologia da juventude e na Antropologia, afirmam que para além da concepção “naturalista” de fase transitória de vida, a juventude é uma categoria social (GROPPO,2017; PAIS, 1990; DAYRELL, 2003; PERALVA,1997). Groppo (2017, p.11) afirma que “a juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo”; Pais (1990, p.146) aponta que “a juventude é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção

social”; Dayrell (2003, p. 41) reitera que o jovem é construído por critérios históricos e culturais, são sujeitos sociais; Peralva (1997, p. 20), salienta também que a juventude é uma condição social e uma representação (BARBOSA, 2021, p.04).

É importante acessar as definições elencadas por Barbosa (2021), pois elas direcionam a um melhor entendimento acerca das diversas possibilidades presentes nas experiências das juventudes que constituem a comunidade escolar, o que vem justificar o termo Juventudes no plural, em uma tentativa de reconhecer a pluralidade que o termo pode e deve abarcar, em um contexto de diferenças que foram invisibilizadas por muito tempo na esfera educacional.

É justamente esta diversidade de juventudes que adentram ao chão da escola. Nesse sentido, é fundamental conhecer os atravessamentos desses jovens bem como suas demandas, se inclinar para a realidade social e escolar desses jovens e compreender seus dilemas, impasses e expectativas, propiciando, assim, possíveis diálogos entre escola e juventude. Esse movimento dinâmico de olhar para esses sujeitos e ampliar suas vozes e narrativas permite que a escola reconfigure suas práticas educativas sobretudo por se tratar de sujeitos que vêm afirmando presenças, trazendo para o campo pedagógico suas vozes dissonantes; inquietações e resistências frente ao sistema desigual e os mecanismos de manutenção da estrutura social no âmbito da instituição escolar (BARBOSA, 2021, p.04).

Durante o governo da presidente Dilma Roussef, a Secretaria Nacional da Juventude apresentou uma pesquisa que elencou dez paradoxos da condição juvenil na América Latina (BRASÍLIA, 2014). Os dados da pesquisa apontam que os jovens possuem mais acesso à Educação e menos acesso ao trabalho decente; muito acesso à informação e pouco acesso ao poder; mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la; maior acesso aos equipamentos de saúde; maior mobilidade e mais possibilidade de circulação, porém afetadas por trajetórias incertas e migrações.

Os cinco paradoxos citados demonstram o quanto as juventudes precisam ser contempladas nas políticas públicas educacionais, de

modo a contribuir para o alcance da autonomia, do reconhecimento e valorização de suas especificidades, em um contexto escolar que discuta com respeito às diferenças presentes no ambiente escolar.

Outro paradoxo percebido na pesquisa (BRASÍLIA, 2014) aponta uma maior identificação “para dentro” (entre jovens) e maior impermeabilidade “para fora” (entre jovens e adultos, no interior das instituições escolares). Apesar de as juventudes brasileiras ascenderem nas últimas décadas no cenário da formulação de políticas públicas, no tocante ao acesso à educação e participação política, a pesquisa identificou que os jovens vivem com expectativas de autodeterminação e protagonismo, mas experimentam situações de precariedade e de desmobilização, ou seja, parecem ser mais os aptos para responder às mudanças do setor produtivo atual, mas tem sido os mais excluídos do ingresso no mundo do trabalho.

Habitantes de um mundo em constante transformação, os jovens de hoje vivenciam problemas e incertezas de seu tempo. Na juventude evidenciam-se as desigualdades econômicas, disparidades regionais, dicotomias entre campo e cidade, assim como preconceitos e discriminações (de gênero, raça-etnia, orientação sexual, religião etc.), que distanciam os jovens de classes e grupos sociais distintos. Entretanto, por outro lado, na medida em que pertencer a uma mesma geração significa viver a juventude em um mesmo contexto histórico, os jovens de hoje compartilham símbolos e sentidos que produzem aproximações inéditas, facultadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (BRASÍLIA, 2014, p. 19).

Postas essas considerações acerca das juventudes brasileiras, caminha-se para uma análise das abordagens do campo pós-crítico em educação, a fim de verificar como suas teorias podem contribuir para uma adequação do currículo escolar, de modo que consigam se aproximar dos jovens e auxiliá-los nessa etapa tão importante de sua trajetória de vida, o Ensino Médio, o qual se encontra em meio à implementação de uma reforma e precisa ser discutido a partir da perspectiva da diferença.

AS ABORDAGENS PÓS-CRÍTICAS, CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO

As discussões em torno do currículo têm ocupado espaço de destaque no contexto educacional recente, posto que não se trata apenas do que será ensinado na escola, como afirma Moreira (2014, p. 09), ao ressaltar que “currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos”. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

As definições de currículo podem variar de acordo com a perspectiva teórica em estudo. Para as reflexões aqui propostas, segue-se o entendimento de Moreira e Candau (2014, p. 18) posto que definem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Articulado a esse pensamento, Moreira e Silva (1994) já defendiam o currículo como um artefato social e cultural, implicado em relações de poder, não sendo um elemento transcendente e atemporal.

Ao longo dos anos, as teorias curriculares passaram por ajustes nos seus enfoques e objetivos. Por exemplo, entre os anos de 1920 e 1980, a teoria curricular brasileira esteve sob o enfoque da teoria tradicional, baseada, principalmente, na racionalidade e na eficiência, centrada no planejamento e na organização das atividades. Silva (2021) destaca que, nesse período, o sistema educacional deveria estabelecer de forma precisa os seus objetivos e estes deveriam focar nas habilidades necessárias para exercer as ocupações profissionais da vida adulta.

Já a partir do final da década de 1970, a perspectiva crítica surge de forma hegemônica no contexto brasileiro, denunciando o viés tecnicista e o fato de a escola reproduzir as estruturas sociais de injus-

tiça e desigualdade. Silva (2021) destaca alguns autores que podem ser apontados como marcos fundamentais para essa ruptura no enfoque da teoria curricular, cita-se: Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Baudelot, Young, dentre outros. A escola passa a ser vista como aparelho ideológico, por atingir um público por um período muito extenso, de modo que atuaria diretamente através do currículo, “inclinando pessoas subordinadas a obediência e submissão, enquanto as classes dominantes aprendem a comandar e controlar” (SILVA, 2021, p. 32).

A partir da década de 90, a teoria curricular passa a ser influenciada pelo campo de estudos pós-críticos, principalmente a partir dos estudos do pós-estruturalismo, pós-modernismo e estudos culturais. Os teóricos dessas abordagens condenaram o modelo universalista e eurocêntrico da escola, que, por décadas, oprimiu e segregou diversos grupos sociais minoritários.

Barbosa e Bueno (2019, p. 05) reforçam que “o currículo passa a enfatizar discursos sobre a promoção da diferença e das linguagens particulares, no intuito de reconhecer e dar voz a grupos minoritários silenciados, com vistas à construção de identidades e subjetividades”. Lopes (2013) salienta que, apesar dessas teorias voltadas ao campo curricular já circularem em Língua Portuguesa desde 90, foi somente a partir dos anos 2000 que elas assumiram posição dominante na área educacional e afirma que,

No caso do Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1997) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos (LOPES, 2013, p. 7, 8).

Essas teorias que se articulam no campo pós-crítico em educação apresentam enfoques voltados a discussões sobre cultura, linguagem, identidade/diferença, discurso/significação, representação, dentre outros, associados, principalmente, ao multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo. Lopes (2013, p. 11) explica que o prefixo “pós”, relacionado a algum movimento ou escola de pensamento como o estruturalismo, colonialismo ou modernismo “implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”.

Vale pontuar algumas reflexões na agenda do pós-modernismo, o qual conta com um “conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos conceituais, políticos, estéticos, epistemológicos”, segundo Silva (2021). O autor aponta pelo menos três questionamentos centrais às noções de modernidade: as pretensões totalizantes do saber, a noção do progresso que está no centro da concepção moderna de sociedade e a ideia de sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade.

Ainda segundo Silva (2021, p. 113), para a perspectiva pós-modernista, o sujeito não é o centro da ação social, ou seja, ele não apenas pensa, fala e/ou produz, “ele é pensado, falado e produzido”. Desse modo, ele é dirigido por fatores externos, como as instituições e o discurso, como uma espécie de ficção, o que gera um tensionamento em relação a concepção crítica do currículo, ainda bastante arraigada a ideia de rigidez, alta e baixa cultura, conhecimento científico e cotidiano, comum, além de outros binarismos. Sobre essa tensão, Gallo (2008) salienta:

A meu ver, o desafio que se impõe a nós consiste em viver essas tensões de forma criativa e produtiva. Investigar a fundo o projeto moderno, tanto em seus aspectos epistemológicos quanto em seus aspectos políticos; investigar a fundo também as propostas

contemporâneas, identificadas ou não como pós-modernismo, também em seus aspectos políticos e epistemológicos. E nessas investigações apreender os caminhos e possibilidades que se abrem para um saber compromissado, comprometido, articulado em torno de um projeto claramente exposto (GALLO, 2008, p. 57).

Já o enfoque pós-estruturalista dialoga em vários pontos com o pós-modernismo, principalmente em relação às críticas à centralidade do sujeito, mas propõem-se a teorizar acerca da linguagem e do processo de significação. Silva (p. 119) destaca que o pós-estruturalismo parte da concepção estruturalista da linguagem como sistema de significação, amplificando esse sentido, a partir dos estudos de Foucault, com a noção de “discurso” e de Derrida, com a noção de “texto”, agora, porém, sob uma perspectiva da transformação do significado em “fluidez, indeterminação e incerteza”.

Lopes (2013, p. 13) destaca que “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas”, desse modo, o sujeito passa a existir a partir do efeito do significante, através de suas escolhas é possível atribuir-lhe significados.

Em continuidade a essa análise, a autora aponta que o enfoque pós-colonial nas teorias pós-críticas visa questionar os efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, principalmente a partir de textos literários, os quais acentuam as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador e colonizado. Sob esse enfoque é importante tensionar as narrativas que controlam o outro, em especial as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, a fim de valorizar as narrativas e conhecimentos dos povos colonizados, seus pontos de vista, saberes e formas de viver, de modo que essa realida-

de seja conhecida e valorizada, seus valores, formas de comunicar e representar sejam legitimadas e consideradas.

Lopes (2013, p. 145) entende que as ideias de centro e margens, relacionadas a “superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem”. Ainda nessa linha, Silva (2021) adverte que o pós-colonialismo se junta ao pós-modernismo e pós-estruturalismo para questionar as relações de poder e formas de conhecimento que eleva o europeu a uma condição superior aos demais povos colonizados, discutindo questões de raça; exploração econômica, militar e dominação cultural.

É na análise do legado colonial que uma teoria pós-colonial deveria se concentrar. Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e ‘raça’ forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como nessas narrativas são construídas concepções de raça, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada ‘normal’? (SILVA, 2021, p.129).

Essa análise sob perspectiva pós-colonial coloca em xeque o discurso construído acerca do outro, como o indígena, o negro, a mulher, o não heteronormativo, a ponto de tensionar por que a sociedade pensa sobre eles dessa forma e a partir de quais referências, bem como, de que forma esses conhecimentos foram produzidos e chegaram até a contemporaneidade? Silva (2021) aponta que o multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do Norte e que contemporaneamente parece um conceito ambíguo, por se tratar de um movimen-

to legítimo de reivindicação de grupos subalternizados em favor do reconhecimento e representação de sua cultura, ao mesmo tempo em que o autor enxerga como “a ‘solução’ para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante” (p. 85).

Ainda assim, o autor afirma que o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, posto que aproxima a discussão da diversidade da esfera política e antropológica. Moreira e Candau (2018) defendem uma proposta de educação intercultural, que aposte na renovação dos conhecimentos escolares e estratégias de construção e desconstrução na sala de aula, promovendo uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes e articulando diferentes saberes, conhecimentos e culturas. Galo (2008) discorre sobre a necessidade de repensar a hegemonia do pensamento moderno acerca dos conhecimentos.

Penso que uma análise histórica dos processos humanos de produção dos saberes mostra-nos que, nos interstícios dos saberes “oficiais”, são sempre produzidos saberes múltiplos, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos. Às vezes, esses saberes menores são deliberadamente perseguidos, apagados, quando não podem ser capturados pela teia “oficial”. Outras vezes, são deixados ao léu, para que pereçam por si mesmos. A história da ciência, a história da filosofia, a história do pensamento, de forma, geral, é sempre a história dos saberes hegemônicos; mas isso não significa, de forma alguma, que sejam únicos (GALO, 2008, p.52).

Candau (2018, p. 24) também aponta que “as diferenças socio-culturais são componentes fundamentais das relações sociais”, por vezes marcadas por inúmeras tensões e conflitos por conta das relações de poder, o que acaba construindo hierarquias e processos de subalternização, o quais “afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais” (p. 25). Segundo a autora, uma alternativa seria construir práticas pedagógicas interculturais, a

partir de uma mudança de ótica, principalmente em relação à questão da diferença, posto que ela percebeu que muitos educadores ainda não possuem uma definição acerca da questão polissêmica da identidade e diferença.

Ao analisar as narrativas de alguns educadores da educação básica, Candau (2018, p. 29) percebeu que predominam depoimentos de igualdade, uniformização, homogeneização e padronização no tocante a afirmação de uma cultura comum, nesse caso, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas”. A diferença aparece nessas narrativas como um problema a ser resolvido, pois é frequentemente associada a deficiência e desigualdade, comunidades de risco, violência e/ou vulnerabilidade, apenas em raros depoimentos “a diferença é articulada a identidade plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (p. 30).

Vale salientar que essa invisibilização da diferença ou, ainda, um entendimento deficitário do conceito de diferença pode comprometer a participação dos jovens no processo de ensino, posto que esse processo de significação do conhecimento ocorre de forma mais efetiva quando o sujeito/estudante está próximo daquilo que é comunicado, quando ele faz parte daquele sistema de conhecimento e da cultura que envolve esses saberes.

Sendo assim, reforça-se a importância dos estudos pós-críticos em educação para a promoção, reconhecimento e valorização das diferenças no contexto escolar, posto que buscam refletir sobre a constituição dos mais variados processos de significação, acrescentando outros marcadores, outras problemáticas e noções, extrapolando os sentidos de conhecimento, cultura e linguagem, hegemonicamente pré-estabelecidos.

AS DIFERENÇAS E A BNCC

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contou com uma vasta discussão entre as entidades que representam e defendem a pauta educacional no Brasil, como a Associação Brasileira do Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as quais se manifestaram contrárias a arbitrariedade com que a reforma do Ensino Médio e aprovação da BNCC aconteceram.

Algumas das principais críticas tecidas estão relacionadas à restrição de acesso a direitos conquistados após um longo processo de resistência, como a universalização da educação básica, posto que, a partir da nova proposta, os jovens contarão com a possibilidade de escolher os itinerários formativos que desejam cursar, ficando sob responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta dessa parte diversificada do currículo, sendo que não há garantia de que as redes públicas conseguirão cumprir com essa demanda, logo, os estudantes de áreas periféricas tendem a ficar sem opção e restritos ao que a escola conseguir oferecer.

Outro ponto a destacar é um possível retorno a um cenário já visto em reformas que ocorreram anteriormente no Brasil, como na ocasião da Lei n. 5.692/71, que estabeleceu a formação técnica compulsória no então segundo grau, com o objetivo, não explícito, de preparar os jovens de grupos subalternizados para o mercado de trabalho, enquanto os filhos da elite ingressavam no Ensino Superior, para ocupar os cargos de liderança, elitizados.

Costa e Silva (2019) destacam a posição das entidades acadêmicas da área educacional sobre a reforma do Ensino Médio e a BNCC, a partir de quatro eixos de análise: formação de professores e

profissionais com notório saber, a flexibilização curricular, reforma e privatização da educação. Os autores destacam que essas instituições criticam a forma autoritária como essas políticas foram instituídas, sob um cenário pós-golpe político de Michel Temer, sem diálogo com a sociedade.

É importante destacar que tal reforma curricular traz ao cenário educacional novas demandas, o que acentua a discussão sobre as motivações que levaram a tais mudanças e fortalece o discurso acerca do avanço do capital na educação pública e a tensão em torno da possibilidade de privatização dessa etapa de ensino. Costa e Silva (2019) ainda enfatizam que o estreitamento curricular observado no Novo Ensino Médio retoma antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana, posto que coloca de lado disciplinas importantes como sociologia, filosofia, artes e educação física, o que tende a negligenciar a formação humana para a cidadania prevista na LDB.

Sobre a contratação de profissional com ‘notório saber’ a ANFOPE considera um retrocesso para as políticas de formação de professores, posto que rompe com um importante ciclo de esforços e luta pela valorização do profissional de educação e pode representar um problema no trato com as diferenças que constituem o ambiente escolar, visto que esse profissional não contará com o olhar sensível a essa pauta que tem tomado maior notoriedade nos espaços de formação básica e continuada do professor.

Vale destacar que o caráter antidemocrático do binômio BNCC e Novo Ensino Médio, o qual, segundo Costa e Silva (2019, p. 17), pode ser notado não apenas no processo de formulação da agenda, elaboração e debates, mas “nas características de um currículo etnocêntrico, eurocêntrico e reducionista, padronizado para um país heterogêneo, plural e cujas diversidades são sua marca central”. Desse modo, é fun-

damental pautar as discussões sobre a BNCC, levando em conta os reais interesses da juventude.

A contrarreforma do ensino médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades, sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática. Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças, e tais reformas, conforme nos esforçamos em demonstrar, caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação (COSTA; SILVA, 2019, p. 20).

Ao analisar algumas teorias levantadas por Boaventura de Sousa Santos, Sússekind (2019, p. 92) afirma que a BNCC é “arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências [...] descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo”. A autora condena a quantificação de resultados e índices, posto que “anulam a vida e o sangue que corre nas escolas” e, ainda, sugere uma compreensão da realidade de um sistema educacional com um único olhar, a partir de uma única realidade. Esse pensamento abissal, questiona os resultados que ser extraídos de importantes avaliações externas, como Ideb, Enem, ANA, Pisa etc., os quais acabam hierarquizando arrogantemente escolas, alunos e professores, sem nenhum esforço de “reconhecer a pluralidade e a diversidade, sendo indolente” (p.95).

Basta pensarmos na escola no singular, como modelo fixo, nas listas e hierarquias entre os conteúdos da BNCC, e no pacote de direitos e deveres do “novo” ensino médio que subalternizam estudantes tratando-os como objetos e não sujeitos do direito de aprender. Esse currículo é uma base, que aponta caminhos, resultados, trajetórias, conhecimentos esperados, competências e incompetências. (SÜSSEKIND, 2019, p.97).

Apesar dos desafios expostos acima, é possível amparar as práticas pedagógicas em uma educação que valorize e potencialize as

diferenças, posto que a BNCC apresenta diversas competências que amparam essa abordagem, como por exemplo, a competência 5 de Educação física, Ensino fundamental, que orienta a “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (BRASIL, 2018, p. 223).

Por semelhante modo, a competência 6 de língua portuguesa, sugere “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 87). Soma-se, ainda, a competência 3 de ciências da natureza, a qual pontua ser necessário “investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 559).

Acerca do Ensino religioso o documento sugere “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2018, p. 436). Seguindo esse raciocínio, defende que o ensino de ciências estimule a “consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (p. 343).

É possível pontuar a habilidade (EM13CHS502), da competência 5 de Ciências Humanas, a qual sugere que sejam feitas análises das situações da vida cotidiana dos jovens, como estilos de vida, valores, condutas etc., de modo a desnaturalizar e problematizar as diversas formas de “desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação” (BRASIL, 2018, p. 343).

minação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais”. (BRASIL, 2018, p. 577).

Diante do exposto, é possível afirmar que a implementação de uma reforma no Ensino Médio brasileiro, a qual conta com as diretrizes de uma Base Nacional Comum Curricular, cuja legitimidade tem sido questionada, não impossibilita a realização de práticas pedagógicas voltadas a valorização das diferenças no contexto escolar. É preciso que o educador haja com uma postura de resistência ante as tentativas de silenciamento e invisibilização dos grupos subalternizados e, para tal, o amparo do campo pós-crítico tem sido de grande valia, a fim de que sejam propostas novas possibilidades de investigação e novos olhares para os desafios diuturnamente enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar que envolve o Ensino Médio requer uma atenção específica dos formuladores de políticas públicas, posto que essa modalidade envolve sujeitos plurais, heterogêneos, com especificidades geracionais, de gênero, de raça e classe que os tornam complexos em sua forma de se engajar no processo de ensino aprendizagem e nas diversas formas de vivências possíveis nessa etapa da vida.

Durante essa investigação foi possível fazer reflexões pontuais acerca das contribuições das teorias pós-críticas do currículo no tocante às diferenças evidenciadas durante o Ensino Médio e pode-se perceber que esse campo teórico possui um variado leque de lentes, pelas quais o pesquisador, educador e a comunidade em geral podem perceber de forma mais sensível os desafios vivenciados no contexto escolar.

Quando o educador se volta a conhecer e entender as especificidades das juventudes que frequentam o Ensino Médio brasileiro ele tende a se deparar com uma riqueza de rostos, de vidas vivíveis e de diferenças que enriquecem a comunidade escolar em múltiplos aspectos, logo, sendo de fundamental importância que essa pluralidade seja discutida sob uma ótica desprendida de ‘pré’ convicções e conceitos, de modo que sejam possíveis trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos e práticas de vida, capazes de enriquecer o ambiente escolar.

Destaca-se a necessidade de superar as amarras e restrições, as quais a BNCC tenta impor sobre o Novo Ensino Médio, de modo que sejam postas em destaques as brechas encontradas no documento, que permitem uma prática docente voltada ao reconhecimento e valorização das diferenças no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Renata Peres; BUENO, Sinésio Ferraz. **Notas sobre o campo de estudos do currículo: controvérsias críticas e pós-críticas**. *Journal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. outubro de 2019. Disponível em: *Journal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. outubro de 2019. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, LDB. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASÍLIA. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre**

políticas públicas de juventude. Organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo, Cortez,

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.** Revista Brasileira de Educação v. 24 e240047 2019. Disponível em: Revista Brasileira de Educação v. 24 e240047 2019. Acesso em: 10/10/2022.

DAYREL, Juarez. CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/Pós-modernidade: Tensões e Repercussões na Produção do Conhecimento em Educação.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.3, p. 551-565, 2006.

GALLO, Silvio. **Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1 – pp. 33-58, 2008.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** 3a ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** 3a ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** SP: Cortez, 2011.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, no 18, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias Pós-críticas, Política e currículo**. *Educação, sociedade e culturas*, n. 39, 2013, p. 7-23. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Acesso em: 10/10/2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil**. Trabalho apresentado na 25a. Reunião da ANPED. Programa e resumos, p. 120, ANPED, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005/13287>. Acesso em: 10/10/2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década**. *Educação e Realidade*, 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN. SILVA, Tomás. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade :uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, Culturas e Educação.** Revista Brasileira de Educação, N. 23, 2003, p. 5 – 15.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. **Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

CAPÍTULO 9

O PROTAGONISMO INDÍGENA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM SONHO POSSÍVEL¹

Ana Luiza Benato e Silva²
Marcelo Victor da Rosa³

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Membro do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher (NENP/CNPq). Licenciada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

³ Doutor em Educação (UFMS). Professor nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher.

INTRODUÇÃO

Em defesa das causas indígenas (como seu patrimônio cultural), pintou seu rosto de jenipapo, num gesto *rin'tá*¹, armado de luto e de guerra, (Yussef Campos, 2018). Com essa potente citação, obtida de uma entrevista do professor Yussef Campos com a liderança indígena Ailton Krenak, iniciamos a nossa escrita. A etnia Krenak tem seu território predominante no estado de Minas Gerais, à margem esquerda do Rio Doce, Ailton, oriundo desse povo, pode ser considerado um dos mais importantes líderes indígenas do país, responsável por diversas conquistas em relação aos direitos indígenas no Brasil, sendo uma das mais lembradas (que acima referenciada na citação), sua participação nos debates constituintes de 1987 e 1988, que culminaram na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Mas não queremos falar apenas de Krenak. Há diversas/os protagonistas da nova história indígena que não é escrita para, mas pelos/as indígenas. Indígenas que já lutaram tanto para terem seus direitos assegurados e que ainda resistem todos os dias para que, conforme a Constituição de 1988, a Constituição da democracia, seja reconhecido o seu direito às diferenças, valorizando assim a especificidade e a cultura de cada povo indígena compõem a esse país. Temos nomes de grande potência, como Sônia Guajajara, Luiz Eloy Terena, Raoni Metuktire, Davi Kopenawa, Marta Guarani, Enir Bezerra, Célia Xakriabá e entre outros indígenas, de diferentes etnias, “parentes”, que fazem parte da escrita dessa nova história.

Se faz interessante citar, a questão da Nova História, constituída nos séculos XIX e XX, que conforme Peter Burke (1992), pode ser entendida como uma história escrita, de forma que a mesma se

¹ Dentro da cosmologia Krenak, o gesto (pintar o rosto com jenipapo) faz parte de um ritual que consiste de sentimentos de luto e de guerra, sendo a “expressão” significando “armado de luto de guerra”, conforme o site: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/11/01/com-as-armas-de-ailton-krenak-brasil-nao-e-nacao-de-mesticos-assimilados.htm>. Acesso em: 09. nov. 2022.

torna uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional. Ou seja, uma história que olha para “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, se antigamente (na história dita tradicional) olhava-se essencialmente para as questões da política, a nova história tem interesse em toda atividade humana. Ainda para Burke (1992), a partir desse momento, têm-se um olhar mais atento para assuntos que anteriormente eram vistos como sem história, dando atenção para aqueles que estão “dentro” da história vista de baixo, sendo os povos indígenas de uma forma geral, sujeitos dessa história nova/história vista de baixo.

Retomando a questão da antiga grafia da História, tem-se que, conforme Keyde Silva e Pollene Bicalho (2018), os povos indígenas eram comumente retratados de forma estereotipada, atendendo ao antagonismo de duas visões, as quais, às vezes ainda estão presentes no imaginário social. Sendo a visão dos povos indígenas como cruéis, bárbaros, sem humanidade, ideia a qual foi responsável por desencadear diversos confrontos, principalmente durante período colonial, onde pouco se conhecia (por parte dos europeus) as vastas terras brasileiras. Já a outra idealização, que se encontra com frequência em livros didáticos e filmes, é a do “bom selvagem”, que através de um movimento romântico fundado pelo período imperial, romantizou e “folclorizou” a imagem dos povos originários do Brasil.

Conforme Burke (1992), com o advento da História Nova, historiadoras/es e pesquisadoras/es das ciências humanas começaram a ter uma visão mais atenta no que diz respeito a história dos povos indígenas e buscaram historiografar suas etnias, costumes, cosmologias, oralidades, indumentárias e as relações que ocorriam dentro e fora da aldeia de forma mais fidedigna, entretanto, nada disso seria possível sem a articulação do movimento indígena, que vêm lutando há déca-

das para que suas histórias e costumes sejam relatadas e propagadas de forma certa.

Cabe ressaltar que o presente capítulo de livro tem como objetivo enfatizar a importância do protagonismo indígena, bem como a atuação dos mesmos para a efetivação de seus direitos no Brasil. O método utilizado foi uma revisão de literatura (de principalmente artigos e livros) para trazerem as fundamentações teórico-epistemológicas ao texto, fazendo-se uso, principalmente, de autoras e autores indígenas, tornando assim possível compreender a participação de lideranças e do movimento indígena na efetivação dos direitos indígenas.

Para tanto, o texto foi subdividido nos seguintes tópicos: “O sonho daquele que escuta a voz dos *xapiri*” que visa abordar a concepção de sonho segundo a cosmologia dos povos Yanomami e como isso permeia suas relações sociais e modo de pensar; em seguida, no momento intitulado: “A luta pelo protagonismo - visibilidade e inserção”, dissertamos sobre o que é protagonismo e importância dos movimentos indígenas para que haja o asseguramento de direitos destes, em seguida, no momento “As mulheres indígenas e o protagonismo”, será abordada a importância da articulação das mulheres indígenas, bem como sua expressiva presença nas universidades brasileiras; por fim, nas “Considerações finais, o tempo não para e os sonhos reais”, buscamos ressaltar a importância de apoiar as causas indígenas para que o protagonismo indígena seja um sonho possível dentro da sociedade brasileira.

O SONHO DAQUELE QUE ESCUTA A VOZ DOS XAPIRI

Para iniciar o desenvolvimento da nossa escrita, gostaríamos de realizar uma contextualização para o tema, de forma a dar mais visibilidade para os povos indígenas. Para isso, queremos enfatizar,

ao longo do texto, o que se entende como sonho, utilizando da cosmologia dos Yanomami, povo que vive no Norte da Amazônia e parte da Venezuela, e que é responsável por boa parte da conservação desta floresta e do Rio Negro que há anos, vêm lutando contra o avanço dos *napëpë* (os “brancos” /inimigos conforme Povos indígenas do Brasil 2018) e do garimpo e desmatamento que é proporcionado e financiado por eles (os não indígenas).

Para Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), os “homens brancos” não pensam muito no futuro e estão preocupados demais com as coisas do momento, diante disso, seus sonhos são restritos a coisas materiais e passageiras e que estão amplamente ligadas a mercadorias e consumo. Sendo que esse desejo pelo consumo, está relacionado também com a imagem do ser humano que, de acordo com Ana Cernicchiaro (2020) para os Yanomami, a condição fundamental para o ser humano é ter e/ou ser imagem e ser visto e/ou ver esta(s) imagem(ns), o que leva a ideia de que os humanos atuais são uma imagem transformada de seus antepassados, que de mesmo modo, são metamórficos. Sendo assim, essa imagem atual não é “fiel” ou um espécime de “cópia” mas sim, sua imagem transformada.

A fim de levar a uma maior compreensão do sentido de imagem para os Yanomami, ainda para Cernicchiaro (2020), deve-se observar que para este povo, as relações sociais entre outrem, se dão não de uma forma fixa original do ser. Diante disso, relacionando com o exposto no parágrafo anterior, o branco não teria a capacidade de “virar outro” dentro desse conceito abstrato de imagem, o que leva ele a ter um pensamento curto e obscuro, com ideias obstruídas pelos ruídos da cidade. Neste sentido, a imagem do não-indígena é fixa, estável e deveras narcisista.

2 O uso da expressão “brancos” e “homens brancos” ao longo do texto se dá como sinônimo do termo “não-indígenas”, se referindo assim, à todas aquelas/es que não se declaram indígenas. Ou seja, as expressões, comumente utilizadas por pessoas indígenas “engloba” mulheres brancas e homens brancos, mulheres negras e homens negros, mulheres asiáticas e homens asiáticos dentro da mesma.

Por consequência desses “sonhos de mercadoria e dessa imagem fixa”, os não-indígenas exploram a terra e a natureza, retirando seus recursos até seu esgotamento. Este fato não agride somente a floresta, mas também os habitantes da floresta, gerando assim, uma série de problemas ecológicos e sociais, marcados pela violência, haja vista que as/os indígenas, em sua maioria, vivem pelo e para o cuidado da floresta e seus povos.

Pode-se dizer que essa vivência pela e para a floresta é algo que faz parte da cosmologia e da memória ancestral dos povos indígenas de maneira geral, que está amplamente interligado com o ideal de coletividade que se faz presente nas comunidades indígenas, tanto dentro como fora da aldeia (com outras etnias). Para Gersem Luciano (2006) viver essa memória ancestral significa projetar o futuro a partir das riquezas e saberes do passado e do presente com fins de garantir vida em abundância para todos os povos, que perpassa pela manutenção do modo de viver, que significa educar as/os/es filhas/os/es, dividir os bens que se possui e entre outros aspectos que reafirmam que os povos indígenas são povos do hoje, que com sua diversidade cultural e étnica ajudaram a formar o que entendemos por Brasil nos dias atuais.

Mas qual seria essa projeção de futuro? Como a mesma se daria, haja vista as diversas dificuldades, frutos espinhosos da colonização, encontradas pelos povos indígenas? Para compreender um pouco mais, devemos nos deslocar (retomar) ao conceito de sonho para os Yanomami³, que de acordo com Hanna Limulja (2019), pode ser compreendido como algo muito importante dentro da cosmologia dos Yanomami, sendo que ele (o sonho) está em todos os lugares e rege

³ Gostaríamos de citar que nos referimos a esse povo de forma recorrente, não por compreender que a cosmologia dos povos Yanomami seria universal para todos os povos indígenas, mas sim para fins de embasar as ideias do texto sob a ótica de um povo indígena do qual possuímos um conhecimento mais aprofundado. Utilizando-se também de um referencial indígena para falar sobre os povos indígenas, tendo todo o cuidado para valorizar a sua cultura. Relacionando assim, o conceito de sonho com a luta pelos direitos dos povos originários do Brasil, que foi (e é) protagonizado por eles mesmos.

quase todos os aspectos da vida desse povo, tudo sonha e tudo pode ser sonhado.

Haja vista que, em interpretação, os sonhos que eles têm durante seus sonos noturnos, dizem respeito a ações futuras e atitudes que devem tomar, sendo no decorrer da noite, possível a *utupë* (imagem) sair do corpo e viver experiências de contato com outros seres que são componentes de sua cosmologia. São em sonhos que os *xapiri pë* (espíritos de sua cosmologia) dizem coisas que ainda ocorrerão em suas vidas, sendo um hábito entre membros da comunidade indígena, contar o sonho assim que acordam, para parentes próximos ou torná-los públicos, levando em consideração a importância dos sonhos para o cotidiano desse povo indígena.

Para tentar responder às perguntas anteriormente colocadas, gostaríamos de pontuar um sonho recorrente, vivenciado por Davi Kopenawa, líder indígena do povo Yanomami, escritor e xamã, Neste sonho, descrito por Limulja (2019), Kopenawa sobrevoava pela floresta, os *xapiri pë* (espíritos) colocavam-o próximo deles a fim de Davi ouvir os cantos deles, ele também sonhava com animais os perseguindo e de repente criava asas e voava para longe desses animais, sonhava com inimigos e que ele mesmo era um bom caçador. Sonhos assim, conforme Davi relata, o dava muito medo e quando ficou mais velho, entendeu que aquilo tudo era um chamado para se tornar um xamã e líder pela proteção de seu povo.

Diante disso, “sonhos” para os Yanomami e “protagonismo indígena” se relacionam, haja vista que, a partir do chamado de Davi Kopenawa e sua tomada de consciência, ele se tornou um dos principais líderes indígenas. Sendo que, em 2004, de acordo com Survival Brasil (s.d) Davi fundou a associação Hutukara, que visa defender os direitos dos Yanomami e também tem como objetivo desenvolver projetos de proteção do território e atenção à saúde e educação indígena.

Davi Kopenawa também escreveu livros como por exemplo *A Queda do Céu* (2015), juntamente com Bruce Albert criticou o pensamento consumista e ganancioso dos brancos, contando também o modo de vida das/os habitantes da floresta e a luta pela defesa desta, ele também viaja o mundo para ministrar palestras e diariamente luta pelo reconhecimento do território e cultura de seu povo. Observa-se que seu protagonismo possui grande destaque na sociedade e contém vigoroso significado e propósito.

A LUTA PELO PROTAGONISMO - VISIBILIDADE E INSERÇÃO

Perante o exposto, faz-se necessário frisar o significado de protagonismo e como se dá a luta dos povos e líderes indígenas, para que sua história seja contada por eles próprios e para que os seus direitos à diferença sejam assegurados, para que suas culturas se perpetuem e sejam valorizadas dentro da sociedade brasileira. O protagonismo pode ser entendido como a ação de uma pessoa, de modo que a mesma se torne principal sujeita/o (protagonista) dentro de um determinado acontecimento e/ou momento histórico.

Sendo assim, o protagonismo é essencial para que direitos sejam garantidos e que mudanças sócio-históricas aconteçam, entretanto, por diversas vezes o protagonismo indígena foi deixado de lado no que se diz respeito ao asseguramento de direitos, uma vez que é recorrente que líderes políticos não-indígenas sejam credibilizadas/os dentro da sociedade quando isso ocorre. Mas esses direitos só são possíveis por meio da articulação dos movimentos indígenas. É interessante pensar que essa invisibilidade pode ocorrer, por diversas vezes, por conta da visão que alguns brancos possuem sobre as(os) indígenas, conforme Luciano (2006) fala que muitas/os brasileiras/os

as/os veem como preguiçosas/os, improdutivas/os e sem desenvolvimento, o que demonstra a herança da colonização brasileira.

Diante disso, têm-se a importância dos povos indígenas reescrever sua história, de modo que haja uma conscientização geral sobre quem eles são, como vivem, quais são seus aspectos culturais e cosmológicos para fins de superação de preconceitos e de resgate de autoidentificação, questões essas que estão altamente relacionadas com o direito à educação específica, tanto na modalidade básica (Educação Escolar Indígena) quanto em nível superior (Licenciatura Intercultural Indígena e acesso ao Ensino Superior).

Ainda para Luciano (2006), a mobilização indígena contemporânea iniciou-se nos anos de 1970 e 1980, tempo no qual foi discutida a Constituinte que visou garantir também, os direitos indígenas, direitos esses que, promulgados em 1988 após muita mobilização por parte das lideranças indígenas, mudou o destino dos povos indígenas no Brasil, que na história recente, haviam sofrido uma grande repressão militar durante a ditadura de 1964. Os direitos aqui garantidos marcaram as décadas da consolidação dos movimentos indígenas organizados, fazendo emergir, desta forma, diversas lideranças que se tornaram protagonistas desta resistência.

Cabe ainda ressaltar, que durante esse período, o Estado brasileiro tentava consumir um ideal político que visava “emancipar” os povos indígenas, projeto que “transformaria” os indígenas em cidadãos comuns, inserindo-os em camadas sociais mais baixas e extinguiria suas culturas. Com essa emergência em iminência, a articulação indígena se fortaleceu ainda mais, surgindo assim como uma resposta para este sério questionamento, este movimento vem lutando para superar a ideia de “desaparecimento” dos povos indígenas e visando também a reafirmação étnica das identidades. Pode-se pontuar, como resultado dessa articulação, o crescimento demográfico dos povos in-

dígenas, conforme Luciano (2006), que passou de 1,6% da população para 4% autodeclarada indígena, na década de 1970, assim como a demarcação de territórios em todo o país.

Dentre diversos direitos conquistados, pode-se citar, conforme a Constituição de 1988, o direito à diferença do Art. 231, que prevê o reconhecimento da organização social indígena, bem como de suas línguas e costumes, prevendo também o direito à demarcação de territórios (BRASIL, 1988). Outro direito que está amplamente ligado ao movimento indígena é o de uma educação escolar específica, conforme anteriormente citado, elaborado no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, assim como o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), instituído na mesma década. Ambos podem ser vistos como um método de superação do ideal político de “emancipação” anteriormente citado.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de janeiro de 2001, apresentou um capítulo referente à educação escolar indígena. Sendo que o início do mesmo, trata-se do que se era ofertado em 2000 e 2001 nas escolas indígenas, pontuando o direito linguístico e de preservação cultural (BRASIL, 2001). Cabe ainda ressaltar que o documento aponta também os problemas existentes no país e que há muito a ser feito para que a educação escolar indígena seja de qualidade, visando métodos de a assistir todas as suas necessidades.

Em seguida, o documento trata de diretrizes para a educação escolar indígena e ao final, são propostos pelo PNE os objetivos e metas, sendo uma delas, a instrução de professores por meio da implementação de um plano especial, regulamentando o magistério indígena utilizando de recursos que contemplem suas variedades linguísticas e culturais, estabelecendo e assegurando a qualidade dos programas de formação continuada e também criando uma parceria entre as instituições, para a formação de docentes indígenas em nível

superior. Diante disso, o texto também pontua a importância do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind) para que haja a formação plena de professores indígenas, para que estes atuem em suas comunidades, visando a perpetuação e valorização de suas culturas, saberes e cosmologias.

Faz-se necessário citar que a criação de programas como o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind) e de outras ações afirmativas nesse contexto, proporcionou a ocupação dos povos indígenas nas universidades públicas do Brasil e que tem por finalidade licenciar docentes indígenas das mais diversas etnias, considerando suas especificidades, gerando assim, a superação de marcadores sociais da diferença que podem levar a preconceitos para com os povos indígenas.

Cabe ainda ressaltar o que se entende como marcadores sociais da diferença, que segundo Luís Hirano (2019), pode ser uma noção descritiva, que tem como objetivo auxiliar nas análises que buscam o entrecruzamento de diversas categorias identitárias, ou ainda um conceito e/ou uma perspectiva de análise, que busca responder alguns problemas teóricos, empíricos e cotidianos assim como a questão interseccional. Sendo assim, conforme o autor, a noção de marcadores e as abordagens teóricas existentes buscam, cruzar (ou ainda, interseccionar), gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiência, classe e entre outras categorias existentes.

MULHERES INDÍGENAS E O PROTAGONISMO

Diante das questões expostas em relação ao protagonismo indígena na sociedade brasileira, gostaríamos agora de ressaltar a importância da articulação de mulheres indígenas dos mais diversos povos dentro do processo de efetivação de direitos, mobilizações sociais

e também na vida dentro e fora de seus territórios. Conforme Adriana Souza, Juvana Santos e Edileia Oliveira (2020) as mulheres indígenas têm protagonizado várias ações em suas comunidades, elas têm sustentado não só suas culturas e lutas, mas também os espaços institucionais que têm ocupado, ou seja, elas têm aldeado os espaços. Com isso, a presença de mulheres indígenas nas universidades, na política, em articulações, em conferências nacionais e internacionais, em lideranças e entre outros espaços se torna cada vez mais um sonho possível e realizado.

Segundo ainda Souza, Santos e Oliveira (2020), um exemplo de protagonismo dentro e fora da aldeia é o caso de mulheres Xakriabá de Minas Gerais que ocupam cargos enquanto professoras, agentes de saúde, lideranças em sua comunidade. Isso se tornou possível uma vez que foram, nas grandes universidades em busca de melhores condições de vida individual e coletiva e que mesmo diante de dificuldades, diante do sonho pelo protagonismo e asseguramento de direitos, boa parte das estudantes colocou a desistência como uma não opção, haja vista que veem o diploma como resistência, ou ainda, como arma de luta.

No que se diz respeito ao sonho de uma educação específica, uma educação que assista as diferenças culturais, étnicas e cosmológicas, Karian Molina e Paula Ribeiro (2021), afirmam que a inserção dos povos indígenas nas universidades se deu de forma mais expressiva após os anos de 1990, por meio de propostas de ações afirmativas aderidas por governos, instituições de ensino e iniciativas privadas. A presença de mulheres em universidades, segundo as autoras, tem-se destacado, uma vez que é expressiva, contabilizando mais de 17 mil no ano de 2018.

Ainda conforme Molina e Ribeiro (2021), a presença de mulheres indígenas nas universidades do Brasil representam um avanço

na luta pela igualdade de direitos de forma efetiva, indo além da racionalidade política que possibilita essas ações, evidenciando assim, a governamentalidade democrática, ou seja, aquela realidade da qual, todas/os/es podem governar e também coloca em destaque sujeitas para além do imaginário de mães e artesãs. O conceito de governamentalidade, conforme o historiador da descontinuidade, Michel Foucault (2008), pode ser entendido como, em suma, as diversas maneiras de governar a si e as/aos outras/os, estando isso relacionado com os deslocamentos de noções de poder e de cuidado de si.

Diante disso, reconhecemos que a presença e a articulação das mulheres indígenas possuiu e possui grande relevância para que os mais diversos e específicos direitos dos povos indígenas como um todo sejam assegurados. As ações afirmativas que por muitas delas foram reivindicados podem lhes garantir, cada vez mais, uma melhor qualidade de vida. E que mesmo perante a dificuldades como preconceitos, fatores que levam à evasão, elas têm cada vez mais aldeado as universidades e expressado com orgulho suas etnias e identidades de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, O TEMPO NÃO PARA E OS SONHOS SÃO REAIS

Fato é que esses direitos (os citados anteriormente) não seriam possíveis sem um movimento consolidado, sendo um grande precursor, Ailton Krenak (citado na introdução), que fez história ao pintar seu rosto com jenipapo nos debates constituintes de 1987 e 1988, que culminaram na Constituição de 1988. Em tempos mais recentes, temos uma grande liderança, a Deputada Federal, Sônia Guajajara, sendo ela uma das primeiras mulheres indígenas a entrar para a política e hoje

está à frente da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) e recebeu diversos prêmios de destaque⁴.

Figuras como estas, são de suma importância para a consolidação dos direitos indígenas, uma vez que eles (os direitos) não seriam possíveis sem a massiva presença e pressão dos movimentos indígenas organizados, que conforme Luciano (2006) vem lutando para a mudança da perspectiva histórica sobre os povos indígenas. Isso demonstra que cada vez mais, a presença e o protagonismo dos povos indígenas é um sonho possível.

Posto isto, valorizar as articulações indígenas e apoiar as causas indígenas é de suma importância para que o protagonismo seja de fato indígena, possibilitando assim, que estes ocupem escolas, universidades e todos os lugares que desejarem para poderem reescrever suas histórias de maneira que seus direitos sejam assegurados, tornando assim, o protagonismo indígena um sonho possível dentro da sociedade brasileira, para que possamos ver cada vez mais “Luízes” Eloy Terena, “Sônias” Guajajara, “Célias” Xakriabá, “Alices” Pataxó, “Davis” Kopenawa, “Ailtons” Krenak, “Martas” Guarani, “Enirs” Bezerra, para que advogados, políticos, professores, ambientalistas, jornalistas, ativistas indígenas sejam cada vez mais uma realidade em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 jun. 2022.

⁴ Conforme o jornal G1 de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/05/23/quem-e-sonia-guajajara-a-maranhense-que-entrou-na-lista-das-100-pessoas-mais-influentes-da-revista-time.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 010172, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BURKE, Peter. Abertura: Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), p. 01-13. 1992. Disponível em: https://ethohistoria.fflch.usp.br/sites/ethohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em 21 jun. 2022.

CAMPOS, Yussef Daibert Salomão de. O patrimônio cultural e o protagonismo indígena na Constituinte de 1987/88. Entrevista com Ailton Krenak. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, p. 371-389, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/DCg3Ln7t7zkDTxF-jRTQzwqz/?lang=pt>. Acesso em 21 jun. 2022.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. A poética indígena como resistência: por uma abertura na literatura brasileira contemporânea. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, SC, v. 15, n. 1, p. 69-81, jan./jun. 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/9418/pdf. Acesso em 06 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança Território, População**. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

G1. **G1 Maranhão**. Quem é Sônia Guajajara, a maranhense que entrou na lista das 100 pessoas mais influentes da revista Time. São Luís: G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/05/23/quem-e-sonia-guajajara-a-maranhense-que-entrou-na-lista-das-100-pessoas-mais-influentes-da-revista-time.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2022.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Imprensa Universitária, p. 27-54, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/marcadores_sociais_das_diferencas.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 736 p. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4886744/mod_resource/content/1/A_QUEDA_DO_CEU.pdf. Acesso em 30 jun. 2022.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. 2019. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami (Pya Ú - Toototopi)**. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov63.pdf>. Acesso em 06 de jul. 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MOLINA, Karina da Silva; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Mulheres indígenas universitárias: problematizando ações afirmativas. **Revista Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 9, n. Especial, p. 287-313, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12633>. Acesso em: 23 jul. 2022.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. [S.l.]. 2018. **Povo: Yanomami**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em 29 jun. 2022

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Pollene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural** - Critic, Palhoça, SC, v. 13. n. 2, p. 245-254, jul/dez 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/7012. Acesso em 21 jun. 2022.

SOUZA, Adriana Uassuri de; SANTIAGO, Edileia; SANTOS, Juvana Evarista dos. A mulher indígena e o protagonismo da sua própria história de luta e resistência . **Emblemas**, Goiânia , v. 17, n. 1, p. 94-104, jan-jun. 2020 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/emblemas/article/view/63160/34703>. Acesso em: 20 out. 2022.

SURVIVAL BRASIL. **Survival Brasil**. Davi Kopenawa Yanomami: Biografia. [S.l.]. Survival Brasil, [s.d]. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/davibiografia>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CAPÍTULO 10

CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: ASPECTOS CURRICULARES TEÓRICOS PARA PENSAR O “BEM VIVER”

Daniele G. Colman¹
Carlos Magno Naglis Vieira²

¹ Historiadora. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8740870335328790>

² Historiador. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho - RO. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0757780259670322>

O escrito do capítulo são reflexões teóricas desenvolvida na tese “O brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS: identidades e diferenças” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e no grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos tradicionais/CNPq. O ensaio em questão procura apresentar os aspectos curriculares para viabilizar um pensar o “bem viver” em que o eixo central seja cultura, identidade e diferença. Tendo a criança Terena em contexto de aldeia urbana como elemento de análise, o texto está fundamentado nos campos teóricos dos estudos pós-críticos, Estudos Culturais e de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, bem como, intelectuais indígenas.

Ao pensarmos sobre questões concernentes às reflexões teóricas para pensar o currículo para bem viver, se faz necessário considerar que estamos problematizando o currículo para além dos escolares, dissertamos sobre formar para aprender a viver, ser, estar e ver o mundo. Ou seja, o texto, em questão, propõe aprender a pensar a partir de uma lógica outra, intercultural e de bem viver.

POR UMA LÓGICA OUTRA: CURRÍCULO PARA BEM VIVER

“Quero que você me toque no meu lado de dentro e me chame pelo meu nome”.
(MORRISON, 1987, p. 116 *apud* BHABHA, 2019, p. 41-42)

A frase acima foi tirada do livro “O local da cultura” de Bhabha (2019, p. 41-42), em trecho a uma personagem fantasma chamada *Be-loved* que, em vida, fora uma escrava negra. Pensando na história da escravidão e voltando à descrição da personagem, é possível considerar que o seu lado de dentro é sua parte sensível, os seus sentimentos, e não aquela memória do toque do corpo, o toque violento, sem senti-

mento, sem tantas coisas que ela desejara e deseja sentir. Chamar pelo nome parece banal, mas para ela não. O nome dela, aquele pelo qual ela deseja ser chamada, foi apagado, esquecido pelos tanto outros chamamentos que não o nome dela. Essas lembranças são marcadas pela diferença e pela modernidade/colonialidade, pois “cadáveres negros alimentam o bem estar e o progresso do europeu” (WALSH, 2009, 34). E no brincar com crianças indígenas Terena, compreendemos que chamar pelo nome requer com-viver, criar laços e deixar-se sensibilizar, o toque do trecho citado.

Sintetizando os apontamentos até aqui, vale considerar que o eixo central das discussões foi a cultura, a cultura essencializada dentro da modernidade/colonialidade, assim como as culturas híbridas. Cultura e identidade, cultura e diferença. Dentro das culturas híbridas, podemos demonstrar as possibilidades de projetos contra hegemônico por meio de comprometimento, engajamento político-social e ético dentro dos espaços educativos, sejam institucionais ou não, sejam formais ou não, ou seja, para além do currículo escolar. Uma postura epistemológica inter/multicultural e de responsabilidade na construção de um futuro democrático e humano. Como professores, nos posicionamos e atuamos como agentes sociais capazes de formar decolonialmente sujeitos que podem realizar diferentes transformações sociais, isso por meio da transgressão aos currículos monoculturais, à subversão pedagógica, à desconstrução dos discursos da modernidade/colonialidade.

O comprometimento intercultural, que significa, trabalhar para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009,

p. 12, tradução nossa)¹, isso Fanon (2008, p. 191) demonstra quando diz que “o preto não é. Não mais do que o branco”, portanto, a desconstrução da colonialidade do ser significa uma mudança de mentalidade, uma mentalidade que considere a criança indígena enquanto agente social de vez e voz, sujeito e produtor de cultura/identidade.

Parafraseando este teórico do colonialismo, “não basta apenas mudar a forma como se vê o mundo, mas também mudar o mundo”. Mudar mentalidades. Mudar não é exterminar e começar do zero, mas traduzir, desconstruir, construir, transgredir, ressignificar o presente-passado, é o “além” de Bhabha (2019) para “bem viver” de Acosta (2010). A mudança de mentalidade depende da desconstrução do discurso, na linguagem, e não se dá de forma imediata e nem de forma branda, ela é tensa e conflituosa, o que exige subversão, flexibilidade e resistência, dado que “em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos. As ações exemplares, os subterfúgios culturais, os ritos são maneiras de transpor os limites por onde é possível” (CANCLINI, 1997, p. 350).

Santos (2002) sugere uma nova epistemologia, a qual ele chama de “Epistemologia do Sul”, que consiste em processos contra hegemônicos que propõem o enfrentamento de sentidos comuns das ciências sociais hegemônicas. A primeira o autor chama de “sociologia das ausências”, pois parte do princípio de valorização e reconhecimentos das diferentes formas de conhecimento, racionalidades, práticas sociais e agentes sociais, uma abertura para a criança indígena. Na obra, “O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul”, Santos (2019, p. 18), afirma que os conhecimentos que surgem nas lutas, nos movimentos políticos e sociais, são conhecimentos indissociáveis da luta, é dessa forma que observo a produção de conhecimentos

¹ No original: “desafiar y derrocar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, estructuras que hasta ahora han sido padrones de poder arraigados en la racionalidad, el conocimiento eurocéntrico y la inferioridad de algunos seres como menos humanos”.

e o próprio processo formativo da identidade das crianças Terena. É na luta por direitos e por um espaço para viver e sobreviver que elas vão se construindo.

A “sociologia das emergências” consiste em identificar, ampliar e divulgar possibilidades de um futuro outro a partir de experiências e tendências ignoradas e inviáveis para se ter/ver pela racionalidade hegemônica, ou seja, “expande o domínio das experiências sociais possíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), enquanto que a “sociologia das ausências” “expande o domínio das experiências sociais já disponíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), ou seja, “se move no campo das experiências sociais” (SANTOS, 2002, p. 257). Isto pois,

[...] o que é activamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado, na sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo. (SANTOS, 2002, p. 258)

É a partir dessas sociologias que procuramos possibilitar uma forma outra de olhar e compreender o mundo e o “outro”, de pensar e imaginar epistemologias outras, modos outros de agir e atuar no mundo por um futuro outro e produzir conhecimentos outros que não estejam descolados das realidades culturais atuais das minorias sociais (WALSH, 2007). O outro é a criança indígena, seus conhecimentos, suas formas de ver, estar e atuar no mundo, bem como seus “adevires”. Portanto, “o que precisamos todos/as, é de um giro diferente, um giro que parta não da luta de classes, senão da luta da decolonialidade” (WALSH, 2007, p. 111). Nesse sentido, “ver deste modo a cumplicidade entre modernidade-colonialidade como marco central que segue organizando e orientando ‘as ciências’ e o pensamento acadêmico-intelectual” (WALSH, 2007, p. 111, tradução minha)², ao ver,

2 No original: “ver de este modo la complicidad modernidad-colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual”.

mostrar a cumplicidade modernidade-colonialidade para no campo simbólico e, a partir do discurso, poder desconstruir.

O “outro” que utilizamos durante toda a problematização é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2005, p. 97). Dessa maneira, o outro é indígena, é outra cultura, não é um adulto e sim uma criança Terena, diferente das crianças não indígenas, mas sua diferença não a faz menos.

Vale enfatizar que a interculturalidade crítica “tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia) mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais” (WALSH, 2009, p. 15, tradução minha)³. A partir das discussões teóricas desenvolvidas até o momento, o currículo e as ações interculturais são possibilidades e, para compreender a perspectiva intercultural, é importante considerar suas origens.

A interculturalidade nasce junto ao movimento indígena na América Latina como parte dos princípios filosóficos e de modo de viver indígena, e passa a ser discutida entre teóricos enquanto perspectiva curricular e de educação a partir dos anos de 1980, um ano em que “lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas por uma identidade comum “indígena”, para ter reconhecimento e espaço internacional” (CANDAU, 2017, p. 147, tradução nossa)⁴.

Nesse sentido, o termo inter/multicultural defendido surge a partir das discussões pós-críticas que questionavam a insuficiência de um currículo de perspectiva crítica para promover respeito ante as relações étnicas, sociorraciais e culturais no processo de promover

3 No original: “tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos social”.

4 No original: “Las luchas indígenas que solían ser aisladas, protagonizadas por cada etnia em particular, se han vuelto unidos por una identidad “indígena” común, para tener reconocimiento y espacio internacional”.

diálogos e relações democráticas, questionando o projeto político neoliberal e as suas relações de poder, que vem ao encontro do objetivo político-social do projeto de pesquisa.

Portanto, a interculturalidade ultrapassa um caráter apenas conceitual para ação, uma ação que exige engajamento e comprometimento, compreendendo o currículo para além da sala de aula. Isso é pensar a educação como forma de educar para viver, sobreviver e cuidar do mundo, algo que a modernidade fragmentou, mas que, dentro dessa perspectiva e da lógica do *“teko porã”*, são indissociáveis. Essas ideias estão bem articuladas dentro das perspectivas do *“bem viver”*, *“bons viveres”*, *“teko porã”* e *“buen vivir”*, filosofias de vida dos povos indígenas da América Latina. É a partir delas que a educação de muitas crianças indígenas se dão, as variantes de escrita se dão dependendo dos autores, mas seus princípios são os mesmo.

A perspectiva de desenvolvimento alternativo de bons viveres é uma lógica outra para atuar, pensar e lutar contra-hegemônica, pois “[...] pensar a interculturalidade na perspectiva da descolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, porém possível e necessária no contexto atual” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 142), até porque, para que haja interculturalidade, é preciso descolonizar. Enfrentar e desconstruir a colonialidade na esfera do poder, do saber e do ser. Descolonizar para um olhar e escuta sensível na pesquisa com crianças indígenas. “A descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável, segundo o referido autor, mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 144). A lógica das comunidades organizadas, as quais Lang (2016) se dedica na América Latina, povos étnicos que comungam da filosofia *“bons viveres”*.

Seus horizontes são os bons viveres, no plural, sempre contextualizados, baseado na aprendizagem coletiva, para superar não apenas o capitalismo enquanto relação capital-trabalho, como

também as dimensões do patriarcado, do colonialismo, e das relações depredadoras com a Natureza sobre as quais aquele se ergue. (LANG, 2016, p. 43)

Uma filosofia de vida presente entre os Guarani na América Latina como *Teko Porã* (ACOSTA, 2019), uma sabedoria e um modo de vida que tem sido problematizada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade para poder pensar em desenvolvimento alternativo por meio da “ecologia de saberes”, uma lógica que põe em xeque a monocultura do saber, pois dá credibilidade e legitima a participação de outros saberes marcados pela não cientificidade nos debates epistemológicos junto aos saberes científicos (SANTOS, 2002). E, para além de debates, “a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” (KRENAK, 2019, p. 24).

Sendo assim, é observável a viabilidade de “bons viveres” dentro das culturas étnicas que sobrevivem de maneiras outras mesmo sob o afeto, a opressão, a pressão do capitalismo e o seu sistema de desigualdade político/econômico/social/cultural e epistêmica. Sob essa perspectiva, Acosta (2019, p. 65), aponta que a colonização “impôs-se o progresso tecnológico, assumindo como elemento a serviço da Humanidade”. Silenciando as contradições, como, “desigualdade social, degradação ambiental, desemprego e subemprego, além de outras injustiças que colocam em perigo a continuidade da vida no planeta” (ACOSTA, 2019, p. 65) e o próprio planeta. Uma humanidade onde quem dança outros ritmos não se encaixa e por isso são excluídos, bem como as crianças indígenas e as suas identidades.

A postura crítica intercultural se dá por processos educativos e requer um “giro-decolonial”, um “[...] ‘paradigma outro’, questionando a episteme eurocêntrica com seu pretensível caráter de universalidade e propondo a pluriversalidade do saber” (MUNSBURG; SILVA,

2018, p. 146). Por meio dos processos educativos, é possível construir alternativas outras de educar para viver bem. Acosta (2019, p. 34) lembra que “Para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”. Repensar o conceito de democracia e de Estado, sendo assim, “a questão continua sendo política. Não podemos esperar uma solução ‘técnica’” (ACOSTA, 2019, p. 34), visto que são conceitos dos quais a modernidade se apropriou e legitimou.

Uma sociedade “outra” intercultural que “é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas” (MUNSBERG; SILVA, 2018, p. 147). Ou seja, a hibridização é vista como positiva, ganho, riqueza e fortalecimentos de culturas e identidades. Isso significa,

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceito que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o carácter monocultural e o etnocentrismo que, explícita o implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; supõe perguntarmos pelos critérios utilizados para seleccionar e justificar os conteúdos escolares, assim como desestabilizar a pretensa “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAUI, 2017, p. 158, tradução minha)⁵

Enquanto os currículos escolares forem monoculturais, a interculturalidade será trabalhada de forma isolada, eventual e de abordagens folclorizadas, pois “se trata de um enfoque global que deve afetar a todos os atores e todas as dimensões do processo educativo,

⁵ No original: “Promoción de procesos de desnaturalización y explicación de la red de estereotipos y prejuicios que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación a diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar. Otro aspecto esencial es cuestionar la naturaleza de monocultural y etnocentrismo que, explícita o implícitamente, son presentes en la escuela, en las políticas educativas y permean los currículos. Niños de escuela; implica preguntar sobre los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como desestabilizar la supuesta “universalidad” y “neutralidad” de conocimientos, valores y prácticas que moldear las acciones educativas”.

assim como os diferentes âmbitos nos que ele se desenvolve” (CANDAUAU, 2017, p. 159, tradução nossa)⁶. Isso porque o currículo monocultural trata das diferenças culturais de formas transversais e isoladas, sendo que a perspectiva intercultural precisa ser o eixo central do currículo para que seja assumida por todos. Na lógica monocultural, “A escola enquanto produto da doutrina liberal, tem uma face conservadora, considerando que está a serviço da manutenção de uma sociedade capitalista, individualista, que visa à competição e ao mercado” (NASCIMENTO, 2004, p. 36).

Isso nos provoca a pensar que o currículo monocultural que impera nas instituições de educação ocidentais nada mais é do que princípio da colonialidade, grandiosa e potente fábrica do neoliberalismo. Mesmo que aja por pressão das minorias e dos movimentos sociais politicamente engajados na luta por valorização cultural e desenvolvimentos alternativos, o Estado enquanto poder regente que representa o interesse neoliberal não investe e não cobra a implementação desta, dado que a interculturalidade a partir da descolonialidade ameaça a superestrutura moderna, capitalista e globalizada (CANDAUAU, 2017). Isso ocorre por considerar que “dentro do capitalismo, isso é definitivamente impossível [...] não significa que o capitalismo deve ser totalmente superado para que, só depois, o Bem Viver possa se tornar realidade (ACOSTA, 2019, p. 33).

É por processos educativos que se dá a alienação e é assim também que se poderá educar intermulticulturalmente todos e todas os/as cidadãos brasileiros/as, então por que não pensar em contaminar outros contextos? Para isso, será preciso formar formadores intermulticulturalmente, pois “[...] o pensamento colonial é ainda dominante na sociedade, o que leva a enfatizar e considerar como superior a lógica ocidental – europeia e estadunidense –, e a pouca valorização

⁶ No original: “Es un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que se desarrolla”.

das culturas originárias e/ou afroamericanas” (CANDAUI, 2017, p. 154, tradução minha)⁷. Educadores intermulticulturais são capazes de considerar que seus alunos/as, as crianças indígenas e não indígenas, sejam sujeitos de conhecimentos outros e produza conhecimentos outros, uma “vantagem pedagógica” que enriquece o processo educativo.

A violência, o prejuízo e as desigualdades só serão combatidas por meio da descolonização, pois o processo educativo na perspectiva descolonial desconstrói a colonialidade/modernidade/capitalismo/globalização quando desnuda, expõe e tensiona o racismo, o universalismo, o individualismo, a competição, a naturalização, o etnocentrismo, o machismo e o genocídio. Nesse sentido, consideramos fundamental “o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural que assuma a articulação entre as dimensões política, ética, educativa e epistemológica, assim como a articulação entre redistribuição e reconhecimento” (CANDAUI, 2017, p. 157, tradução nossa)⁸. Vale destacar que “não se trata de negar o que a modernidade inventou” (BEDIN, 2016, p. 76). Os indígenas, assim como os movimentos sociais, têm demonstrado que as produções de conhecimento ao longo da história da humanidade são relevantes, ressignificáveis e produtos de seu tempo e necessidade.

A perspectiva intercultural visa rearticular o Estado em todas as suas esferas, uma mudança radical para bons viveres, porque “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 274). Temos nossa própria identidade, só precisamos reconhecê-la e valorizá-la.

⁷ No original: “el pensamiento colonial sigue siendo dominante en la sociedad, a lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental - europea y americana, y la baja valoración de las culturas indígenas y/o afroamericanas”.

⁸ No original: “Creemos que es fundamental desarrollar una perspectiva intercultural que supone la articulación entre lo político, ético, educativo y epistemología, así como la articulación entre redistribución y reconocimiento”.

Até porque “a identidade é sempre uma pauta transitória num processo de identificação” (SANTOS, 1999, p. 314) e, nesse sentido,

[...] a política de identidade assenta num processo de reconhecimento. Ao contrário do que se passa com o sistema de exclusão, na identidade o eu necessita, para se construir plenamente, do reconhecimento do outro. Ora, como referi anteriormente, o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna, sobretudo quando posta ao serviço da gestão dos sistemas de desigualdades e de exclusão da modernidade capitalista. (SANTOS, 1999, p. 314)

A lógica que segue a formação de identidade perpassa pelo reconhecimento e pela pertença. Nesse sentido, a hegemonia secundariza as particularidades e fortalece um conteúdo comum, naturalizando-o como essência da identidade sociocultural. No entanto, “a hegemonia jamais é absoluta” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 209). Sendo assim,

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferenças identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2005, p. 87)

Considerando a globalização enquanto promotora de encontros e acessos culturais, uma vez que “O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (SILVA, 2005, p. 87). A partir do autor, é possível compreender a hibridização como inevitável, assim como as possibilidades de identidades outras. Identidades que tornam possíveis e viáveis um desenvolvimento alternativo frente ao projeto modernidade/colonialidade, pois “[...] a luta contra-hegemônica tem de proceder a uma profunda reinvenção do Estado, não temendo a tonalidade utópica que algumas medidas podem assumir” (SANTOS, 1999, p. 316). Para que haja uma profunda reinvenção, é preciso identificar

o rizoma⁹ que dá sustentação ao projeto de Estado ainda operante. E o desenvolvimento alternativo requer rupturas,

[...] romper com a lógica assistencialistas para convidar á auto-gestão, à emancipação, a tomar a vida com as próprias mãos, não de maneira individual, e sim conjuntamente com outros. Para perdurar no tempo, instituem novas formas democráticas de tomada de decisões, de coordenação e gestão – com o desafio de que essas novas estruturas não se burocratizem, não se tornem um novo obstáculo, mas que possam se reposicionar, renovar e transformar segundo as necessidades do processo. (LANG, 2016, 43)

Nesse trecho, o uso da linguagem “refere-se a algo mais amplo – um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9), e a mudança está no ressignificar dos discursos estruturantes, construir e circular significados ressignificados decolonialmente. Para Hall (1997, p. 10),

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo —discurso□ refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Nesse sentido, “a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 13). Destaco,

9 O rizoma sugere outra forma de organização, pois trata-se de um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é bom exemplo, ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

também, que “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do ‘jogo do poder’” (HALL, 1997, p. 19). Na perspectiva de conceituar cultura a partir de Hall (1997), que conceda cultura enquanto caráter substantivo, pois é ela quem estrutura e organiza a atividade, as instituições, as relações culturais e o epistemológico por seu efeito em transformar a nossa forma de compreender, explicar e produzir modelos teóricos de mundo. Hall (1997, p. 2) explica que “as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a –‘cultura’ num sentido mais local” e, nesse sentido, é importante considerar que as revoluções culturais não se dão de forma uniformes como desejado pela lógica homogeneizante. Isso ocorre, pois, segundo o autor e, para nossa esperança, a cultura precisa da diferença “mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial” (HALL, 1997, p. 3).

Nessa perspectiva, a diferença “se fortalece como capital” (NASCIMENTO, 2004, p. 37). O resultado das investidas homogeneizantes não são as novas identidades, mas a “criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (HALL, 1997, p. 3), identidades híbridas. Krenak (2019, p. 33) defende que “Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo”, um viver a diferença e fortalecer as subjetividades de ser, ver, estar, viver e pensar o mundo, na contramão da homogeneidade, inventar liberdades para ter alegria em viver as diferenças nas diferenças.

Ainda sobre a dinamicidade da cultura, Baniwa (2017, p. 303) traz a língua como exemplo, uma vez que “promover, portanto, uma língua, não é imunizá-la ou isolá-la, mas dar a ela vitalidade, dinâmica e relevância prática no cotidiano das pessoas”. Hall (1997, p. 6) aponta isso quando diz que a cultura não deve mais ocupar o lugar sem

importância, mas central, pois é ela quem “faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”. Central não é um lugar fixo, pelo contrário, na lógica da centralidade, a cultura penetra, escorrega, flui, prolifera, contamina e media tudo, desde o social, cria novos espaços, visto que “a cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas” (HALL, 1997, p. 5).

Pensando a pesquisa com criança indígena, essas mediações não respeitam fronteiras e “à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social” (HALL, 1997, p. 6), a criança Terena como agente de ação e não mais objeto de estudo. Até porque, as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem [...] a identidade é relacional [...] marcada pela diferença [...] A diferença é sustentada pela exclusão [...]. A identidade é marcada por meio de símbolos [...]” (WOODWARD, 2005, p. 9). Dessa forma, compreendo que cultura-linguagem-identidade-diferença das crianças indígenas se conectam numa relação rizomática.

A partir da compreensão da centralidade da cultura na formação de identidade da criança indígena, cabe compreender que “o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (BHABHA, 2019, p. 70), então, “elas surgem nos vazios e aporias, que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução” (HALL, 2003, p. 61). Mesmo ante a pressão da modernidade, elas “continuam a moldar, desviar e ‘traduzir’” (HALL, 2003, p. 61). E tradução aqui é processo “abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (BHABHA, 2019, p. 68), os “entre-lugares”, segundo o autor, “forne-
cem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singu-

lar ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2019, p. 20).

É nos “entre-lugares” dos projetos educativos que a interculturalidade se faz necessária. Essa postura epistemológica permite a elaboração de estratégias “outras” para signos “outros” de identidade, e mesmo que as escolas, em geral, ainda estejam fora dessa perspectiva, “Ou seja, a escola não incorpora, não valoriza e não pratica essas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas (e afro)” (BANIWA, 2017, p. 301), esse ainda é um espaço com potentes possibilidades e, assim como Baniwa (2017, p. 305) acredita, “há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas, que, em tese, só precisaria de decisão política de fazer ou pelo menos deixar fazer, do próprio Estado”. Ênfase a potência das escolas não-indígenas por meio de currículos intermulticulturais, contra hegemônicos e decoloniais em prol da valorização das culturas outras, justiça social e direito à diferença, pois

Não se trata mais de pensar e estimular processos de extermínio físico ou populacional, que na prática continuam existindo, mas de estimular processos sócio-políticos e educativos que conduzam os povos indígenas a uma integração híbrida e mestiça, enfraquecendo ou anulando as alteridades e identidades próprias, base dos modernos direitos indígenas coletivos. No fundo, é uma nova modalidade de morte lenta, longa e silenciosa das línguas, das culturas e dos povos indígenas. (BANIWA, 2017, p. 304)

Partindo dessa lógica, o desafio é tornar a escola “[...] uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas [...]” (BANIWA, 2017, p. 305). Nesse sentido, “o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo

como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2019, p. 29), pois “essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (BHABHA, 2019, p. 29), e assim, “o ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2019, p. 29). Considerando que esse “novo” traduzido e ressignificado seja a parte da necessidade de atuar em prol de um projeto outro de contestação ao projeto neomodernista/colonialista/neoliberal, “É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano” (FANON, 2008, p. 191), ou seja, tornar possível pensar em um projeto de sociedade do “bem viver”. O primeiro passo parece ser sensibilizar os sentidos.

Você olha, mas nada vê. Você toca, mas nada sente. Você ouve, mas nada escuta. Sem visão ou tato, muito se pode aprender! Você, no entanto, precisa ouvir, do contrário não saberá grande coisa sobre nós. (STOLLER, 1989, p. 115 *apud* LE BRETON, 2016, p. 36)

Nesse sentido, apontamos processos educativos para além da sala de aula, na perspectiva intercultural sensível, porque

Sugere que se busquem identificar as raízes dos fenômenos sociais que, como numa árvore, se mantêm escondidas em camadas subterrâneas e se aprofundam em dimensões que permanecem encobertas à primeira vista. Para bem compreender tais dimensões é necessário fazer uma genealogia que possa inventariar suas camadas, distinguir suas raízes, percorrer suas ramificações, desenhar suas redes, identificar sua força interna e dinamismo vital. (BEDIN, 2016, p. 76)

Na construção da pesquisa com crianças indígenas, o olhar, o ouvir e o analisar precisam ser descolonizados. Precisam ser olhos outros para ver de maneira outra, pois os fenômenos sociais são reflexos de especificidades e subjetividades complexas. É importante “considerar que os afetos e emoções, constituintes da sociedade humana,

podem ser vistas como fontes de onde jorram as éticas que permeiam as relações. Seus protagonistas são os sujeitos concretos, que integram as instituições sociais” (BEDIN, 2016, p. 84). Sujeitos posicionados que buscam

Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é efetivamente olhado – e pelos efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória consequente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos. (SKLIAR, 2003, p. 70)

Sendo assim, “se voltarmos a olhar – o nosso olhar –, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros” (SKLIAR, 2003, p. 71). É por isso que enfatizo que, no contexto político, social e cultural, é emergente promover processos educativos descoloniais dos sentidos, do discurso para produção de significados outros e emoções outras. É nesse sentido que “requeremos um discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação [...]. O Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder” (ACOSTA, 2019, p. 42).

Dessa maneira, grifo ser fundamental desenvolver processos educativos na perspectiva intercultural no âmbito da política, ética, educação e epistemológica, para promover relações de valorização e reconhecimento étnico-racial e cultural (CANDAUI, 2017), aproveitando dos conhecimentos e dos saberes desenvolvidos ao longo da história da humanidade para bons viveres. A perspectiva intercultural visa rearticular o Estado em todas suas esferas, uma mudança radical para bons viveres, um currículo para viver bem.

PALAVRAS FINAIS

Para problematizar possibilidades e aspectos curriculares teóricos para pensar o bem viver, a cultura, identidade e diferença são centrais. Sendo assim enfatizamos que a desconstrução da colonialidade do ser é preciso, e isso exige mudança de mentalidade, da hegemônica e monocultural para uma mentalidade e se tratando dessa pesquisa, uma mentalidade que considere a criança indígena enquanto agente social de vez e voz, sujeito e produtor de cultura/identidade. Mas a mudança de mentalidade depende da desconstrução do discurso, na linguagem, isso requer ressignificar os discursos estruturantes, construir e circular significados ressignificados decolonialmente.

Nesse sentido propomos uma nova epistemologia e processos contra hegemônicos. Assim como currículo e as ações interculturais como possibilidades para compreender a perspectiva intercultural. Até porque esta perspectiva compreende o currículo para além da sala de aula, pois ela vê a educação como forma de educar para viver, assim como a perspectiva e lógica do “*teko porã*”; “bem viver” que se trata de desenvolvimento alternativo de bons viveres é uma lógica outra para atuar, pensar e lutar contra-hegemônicamente por uma sociedade “outra” intercultural, para além de coexistências de culturas, implica diálogo cultural a partir de rearticulações do Estado em todas as suas rizomáticas esferas.

As questões teorizadas comungam com um viver a diferença e fortalecer as subjetividades de ser, ver, estar, viver e pensar o mundo, na contramão da homogeneidade, inventar liberdades para ter alegria em viver as diferenças nas diferenças. Portanto, por processos formativos, tornar possível pensar em um projeto de sociedade do “bem viver” por meio de currículos sociais e escolares. Com isso, promover justiça sócio-cultural e epistêmica para humanos e não humanos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.

ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* (org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011, p. 205-226.

BANIWA, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

BEDIN, Silvia Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. *In*: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/Bahia, UFRB, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, p. 283-350, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica - construindo caminhos. *In*: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogias decoloniales - prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re)viver**. Tomo I, Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador, Aby Yala, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFRA: Salvador, 2008.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul., dez, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANG, Mirian. Introdução: Alternativas ao desenvolvimento. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). **Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento**. Fundação Rosa Luxemburgo Editora Elefante, Autonomia Literária, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORRISON, t. **Beloved**. London: Chato & windus, 1987.

MUNSBURG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *In*: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 140-154, 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2)

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociais- CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STOLLER, Paulo. **O gosto das coisas etnográficas: os sentidos na antropologia**. Editora da Universidade da Pensilvânia, 1989.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPÍTULO 11

SABERES TRADICIONAIS DE VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS) COMO FONTE DE CONHECIMENTOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, PORTO ESPERIDIÃO, MT

Elidiane Martins de Brito da Silva¹

Léia Teixeira Lacerda²

Beleni Saléte Grandó³

1 SEDUC/MT-PPGE-UFMT

2 UEMS

3 UFMT

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na Unidade Universitária de Paranaíba: *Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as): modos de ser, de aprender e de viver*¹, que buscou analisar as visões de infância desses sujeitos residentes em Porto Esperidião-MT, no período de 2015 a 2017.

Os debates atuais em torno dos conceitos de diversidade e alteridade nos indicam a necessidade emergente da construção de um projeto educativo para a igualdade de direitos humanos e oportunidades no contexto sócio-político, pois evidenciam a importância do Outro para implementar o intercâmbio e o enriquecimento cultural nos espaços escolares e não escolares.

Os processos de educação para uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças implica em um desnudamento das relações pautadas na colonialidade que historicamente subjuga um corpo em relação ao Outro por suas marcas de identidade coletiva, especialmente por sua matriz étnico-racial, linguística, religiosa e familiar, para além da econômica que já é um marcador que impõe exclusão e eliminação de vidas, como observadas no Brasil, inclusive nesta experiência social amarga da pandemia provocada pelo Covid-19, especialmente entre os anos 2020-2021, quando autoridades governamentais produziram a eliminação de milhões de pessoas, grande parte delas na Amazônia brasileira.

Neste trabalho, nos situaremos no contexto da pesquisa que se desenvolveu antes deste período, porém não é possível não reconhecer que as vidas da população com a qual trabalhamos em Mato

1. Aprovada no Comitê de Ética da UEMS, sob parecer nº 1.766.454 - CAAE: 56504816.90000.8030 - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil, em 09 de outubro de 2016.

Grosso, especialmente os povos indígenas, não tenha sido impactada pela explicitação de um racismo que se evidencia como estruturante do estado brasileiro. Ao discutir as relações étnico-raciais e o necessário trabalho para práticas educacionais anti-racistas, é pertinente compreender com Gomes (2005, p. 55) que o Brasil “[...] revela a existência de um sistema racial que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais [...]” que produz no cotidiano das práticas sociais a naturalização das diferenças e a hierarquização de corpos, a partir dos indicadores de raça-cor, cuja referência é o branco.

Desse modo, é possível evidenciar que “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam,” como o quadro que vivenciamos na pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021, quando milhões de brasileiros, especialmente na amazônia foram à óbito por omissão do estado e pela produção de um genocídio que espelhou o vivido cotidianamente pelos povos originários, por discriminação de diferentes crenças e cosmovisões.

Em nossa sociedade pluriétnica, plurilinguística, plurireligiosa e pluricultural, a diferença seria uma forma de exaltar nossa humanidade e qualidade civilizatória como expressão dos direitos e da igualdade. No entanto, essa discriminação pautada no racismo imposto pelas marcas das identidades coletivas, tem se sobreposto cotidianamente para desqualificar o Outro e ainda temos como marcadores da nossas identidades as diferenças de gênero e geração, entre outros que nos constitui de forma dinâmica em cada contexto, inclusive na escola. Esse processo, implica em pensar as diferenças culturais sem a hierarquização e a discriminação racista, tendo em vista que

[...] o amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfren-

tado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural (FLEURI, 2003, p. 18).

Em nossos estudos realizados na fronteira Brasil-Bolívia, identificamos as marcas da religiosidade imposta pela catequização aliada ao estado – tanto espanhol quanto português – desde o período colonial que se sobrepõe à racionalidade pautada no “cultura universal” eurocentrada que se impõe aos povos originários com a finalidade de inferiorizá-los em sua humanidade.

Em processos de colonialidade altamente conflitantes que fragmentam as identidades coletivas tradicionais, especialmente de comunidades originárias ameríndias, que vivenciam um tempo que nos coloca diante dos desafios de aprender na diversidade dada a velocidade das informações advindas das novas tecnologias, a nos humanizar a partir de um vínculo estabelecido com o Outro, em um espaço-tempo de pertencimento coletivo, mesmo diante dos estímulos constantemente por diferentes setores que se ocupam de definir padrões homogeneizadores, considerados formadores de opinião – família, religião, escola, mídia, movimentos sociais, entre outros.

O movimento da sociedade ocidental somente se apresenta mais sensível à diversidade no século XXI, quando foi possível reconhecer no imaginário social algum respeito nas relações étnico-racial ao relativizá-las em tempos anteriores. Embora cientes de que há muito ainda para avançar em termos de nos tornarmos uma sociedade humanizada e humanizadora nos processos de educação escolar. Mas este é ainda um período vivido com muitos retrocessos na luta contra o racismo e a discriminação que ao ser invisibilizada no cotidiano –

requer permanente ação pedagógica – em uma perspectiva da “interculturalidade crítica” (WALSCH, 2008), a fim de efetivar práticas antirracistas em nossa frágil democracia.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ESCUTA DA ALTERIDADE

Vivemos em uma sociedade em que os diferentes sujeitos, tais como: crianças, jovens, adultos e velhos interagem constantemente nos diferentes espaços da vida social, mesmo considerando a perspectiva de um tempo caracterizado pela modernidade que muitas vezes se impõem como uma naturalização das diferenças sem qualificar as relações entre os diferentes dentro do próprio grupo. Esse aspecto cria fragmentações nas coletividades subjetivas subalternizadas pelo racismo, como tem evidenciado a historiografia brasileira.

Ao trazer os estudos de Laura de Mello e Souza (1986), em seu livro *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*, é possível refletir sobre os conflitos vivenciados no processo de apagamento da diferença e a dificuldade de aceitação do Outro. Essa prática de apagamento foi uma prática incorporada pelos grupos sociais dominantes desde a época da fundação do Brasil colonial, quando muitos povos originários foram extintos, um genocídio ignorado e muitas vezes, como nos referenciamos acima, revisitado até os dias atuais.

A autora da referida obra, descreve como se constituiu o imaginário social neste período marcado pelo misticismo religioso europeu que criava e orientava as imagens dos índios como seres monstruosos, sem alma, animais e demônios.

A percepção dos índios como uma outra humanidade, como animais e como demônios corresponde a estes três níveis possíveis através dos quais se expressaram as condições europeias acerca dos homens americanos. [...] o imaginário de raízes europeias se

reestruturou ante a constatação da diferença americana. No tocante aos homens, a constatação foi, quase sempre, depreciativa. Fundidos ao homem selvagem, os quase simpáticos monstros europeus se animalizaram e se diabolizaram muito mais do que nos centros hegemônicos (SOUZA, 1986, p. 56).

Esse imaginário teceu profundas cicatrizes que sangram ao serem retroalimentadas às margens da sociedade do capital que tece ainda as redes de exclusão e marginalização dos grupos humanos na América do Sul articulando-se aos preceitos de uma religiosidade amplamente renovada pelo fundamentalismo que coloca os grupos inferiorizados economicamente como herdeiros de uma “animalidade” étnico-racial, que na atualidade não mais consegue ser invisibilizado por trás da ordem discursiva do mito da democracia racial².

Na atual sociedade brasileira, ainda se encontram rastros de discursos e narrativas preconceituosas e racistas difundidos desde o período colonial em relação aos povos indígenas, que podem ser identificados no imaginário social muitas vezes se estrutura a partir de práticas discriminatórias contra o Outro para se afirmar como sociedade eurocêntrica, branca “superior e evoluída”. Como observamos na extensa produção acadêmica, as práticas racistas se mantêm no culto aos privilégios dos herdeiros do pensamento ocidental cristão de raça que se sustenta ao depreciar o diferente para fortalecer uma ideia de “cultura universal” sobrepondo seus saberes e práticas não dialogando na perspectiva conflitiva de trocas que ampliam conhecimentos nas relações de alteridade.

2 No período da pandemia pelo Covid 19, muitas foram as evidências de quão longe deste ideal de democracia racial se encontra o Brasil. Para exemplificar trazemos um fragmento expresso pelo debate e ações de juízes de Pernambuco ao afirmarem que outra formação profissional, pois há: “Conflitos que exigem conhecimento sobre normas jurídicas de direito da antidiscriminação e das relações raciais no Brasil. [...] para além dos casos recorrentes de ofensas verbais de cunho racista e disputas de terras envolvendo grupos étnicos específicos, temos: a) discussão sobre o uso da imagem da mulher negra em publicidade de cerveja (ES); b) discussão sobre liberdade de expressão na internet e proteção a religiões de matriz africana (RJ); c) exortação na TV aberta para que indígenas não tenham acesso a medicamentos (GO); d) discussão sobre a possibilidade e modelos de editais de cultura para realizadores negros (MA); e) programas de trainee para negros (DF); f) ações em todo o Brasil impugnando atos das comissões de heteroidentificação em concursos públicos.” Fonte: Eduardo Pereira da Silva. *O manifesto dos 34 de pernambuco*, disponível em: <https://www.geledes.org.br> - por

Ainda que há muito a se fazer para desvelar e produzir outras práticas sociais é possível reconhecer os efeitos da “educação intercultural” que mobiliza o interesse pelo Outro, como fonte de produção de conhecimento. Esse é um movimento recente e talvez essa nova postura como produtora de aprendizados, seja decorrente de debates e ações implementadas no campo das políticas públicas, em favor dos sujeitos da diversidade existente no Brasil. Assim, essa dinâmica estrutura-se entre avanços e retrocessos diante da tão sonhada sociedade justa e democrática no que diz respeito ao reconhecimento de um país plural.

Quando estabelecemos trocas culturais com outros atores sociais, construímos diferentes saberes fundamentados nas noções de alteridade ao considerarmos que somos seres sociais, que interagimos e interdepende do Outro para tecer nossa história. Sendo assim, “[...] essa perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla” (FLEURI, 2003, p. 17).

Essa é uma posição que favorece os direitos humanos, pois permite valorizar as diferenças e compreender que não existem mais ou menos humanos devido a sua origem cultural ou social: o que há são sujeitos que possuem formas diferentes de ser, de aprender e de viver no seu contexto social.

Além disso, ao considerarmos os(as) velhos(as) como fonte de saber, estamos nos desdobrando ao nosso eu do futuro, pois a velhice é nosso último estágio biológico, no qual nos refugiamos para refletir sobre coisas e pessoas do passado vivido. Ao estabelecermos diálogos com esses sujeitos é possível perceber o quanto eles dispõem de alegria e necessidade de narrar acontecimentos pretéritos, presentes e suas perspectivas para o futuro. Narrar suas histórias torna-se uma prática

prazerosa, assim como evocar as festas grandiosas, a perda de um ente querido e os amores que se foram.

Quando estabelecemos uma escuta sensível aos seus anseios, emoções, queixas e histórias de vidas, permitimos que a circularidade de saberes se movimente entre as gerações do passado e do presente. Para Bosi (1994, p. 63): “há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, [...] de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe [...] uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.”

Embora no meio social, muitas vezes, os mais velhos sejam considerados detentores de pouca utilidade para a sociedade capitalista e se ignore que eles tenham muito a oferecer às novas gerações, compete a eles rememorar toda uma história, seja ela de caráter privado ou público, e seus saberes transcendem as temporalidades e espacialidades da vida. Assim sendo, momentos que foram importantes e significativos em suas vivências serão sempre evocados com prazer e entusiasmo.

Acerca da legislação que trata dos velhos, a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso, em seu artigo 21 inciso 2º estabelece que “[...] os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade cultural”. Por esse viés jurídico, o reconhecimento de seus saberes contribui para a preservação da memória social, que deve ser efetivada por meio das interações entre os mais velhos e as atuais gerações.

[...] A escola – como diversas outras formas de ensino – faz parte do sistema educacional de uma sociedade (lembrando que, nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola). A educação das crianças, sua so-

cialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

A iniciação cultural e social das crianças ocorre primeiramente na esfera familiar por meio da transmissão dos conhecimentos e práticas culturais de seu povo. E os anciões exercem um papel muito importante nessa etapa, pois são depositários da memória do grupo social a que pertencem. Infelizmente, na sociedade não indígena, esse processo de transmissão cultural não acontece dessa forma, pois há poucas ações do poder público para garantir que os saberes dos velhos sejam repassados às gerações posteriores como forma de preservação de diferentes culturas e identidades.

Diante do exposto, a escola, como agente de transformação, é uma das responsáveis pela valorização dos saberes dos(as) velhos(as) no espaço escolar no que se refere à cultura de um grupo social, sua epistemologia (cosmovisão de mundo e sociedade), sua alimentação (do corpo físico e espiritual - culinária, manipulação de ervas e dos espíritos), seu trabalho (na natureza e com os humanos) e seus fazeres artísticos e culturais (artesanato, música, crença), entre outros.

Com isso, reconhecemos a relevância de considerar esses conhecimentos que compõem a vida das crianças e de toda a comunidade escolar, a fim de respeitar a presença e os seus saberes nas práticas pedagógicas, pois contribuem também para o processo de ensino-aprendizagem, já que conhecimentos científicos serão ampliados a partir dos já consolidados como tradicionais.

Essa distância para compreender significa de certo modo o processo dialógico. Conhecer, mais uma vez, é reconhecer a presença do outro. Este é o eixo central dessa concepção de pesquisa para Bakhtin como para Vygotsky: o movimento de pegar se transforma no gesto de apontar porque o bebê aprende com o outro a atribuir esse significado. A subjetividade só existe porque é cria-

da pelo outro e, nesse processo, a compreensão é sempre ativa, implica em réplicas ou contra palavras. (KRAMER, 2008, p. 173).

Estudiosos expressivos já reconheciam em seus estudos as contribuições do interacionismo, tanto no aspecto social quanto no da linguagem e, a partir disso, podemos refletir na maneira como o outro nos complementa com seus saberes “externos” e como nos constituímos nessa dialética de constantes aprendizagens diante da realidade. Já afirmava Freire (1987, p. 68): “[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. A valorização do saber alheio, pois, torna-nos mais solidários ao nos relacionarmos, permitindo-nos uma abertura ao relativismo cultural, tarefa constante de construir novos conhecimentos a partir de interações no contexto social, político e econômico em que estamos situados.

O(A) VELHO(A) CHIQUITANO(A)

O(a) velho(a) indígena também é um sujeito social que dispõe de ricos conhecimentos culturais sobre sua etnia, ritos, tradições e técnicas originais ao realizar determinadas atividades no interior da aldeia, como caçar e pescar, cultivar seu próprio alimento e desenvolver seus conhecimentos práticos sobre o preparo de sua alimentação por exemplo. Dessa maneira, ele detém os saberes ancestrais de seu povo, sendo depositário de histórias tradicionais que orientam sua cosmovisão grupal. Conforme Lago (2007, p. 12), o velho:

[...] ao recordar de fatos e momentos importantes ocorridos na sua história de vida o faz de maneira diferente a cada recordação e este processo serve para reviver parte de seu passado e ressignificar seu presente e sua própria identidade. A cultura específica que define sociedades diversas como as da sociedades indígenas reflete na identidade individual e coletiva de uma população.

Ao narrar as histórias de seu povo a outras gerações, os mais velhos contribuem para a valorização de saberes ancestrais e estabelecem nessa dialética entre receptor e interlocutor a construção de novos

aprendizados. Muitos ocupam ainda posições de autoridade no interior das comunidades, como os caciques e os professores, que exercem muita influência no poder de decisão das sociedades indígenas.

No grupo étnico chiquitano os anciãos também possuem sua representatividade no interior das relações sociais: eles são um dos únicos falantes da língua materna na aldeia, já que os demais falam apenas português ou espanhol. Segundo os linguistas Santana e Dunk-Cintra (2009, p. 30- 31), “[...] a língua chiquitano naquelas comunidades é considerada ‘moribunda’, pois sobrevive apenas na memória de poucos anciãos”. Assim, a língua desse povo, como um marcador étnico, ainda sobrevive porque os velhos a praticam em momentos de rezas e rituais.

Em relação a esse panorama, há um projeto de revitalização da língua chiquitano desenvolvido em conjunto com a escola da aldeia Vila Nova Barbeicho, que valoriza e contempla os saberes linguísticos dos anciãos dessa etnia com a finalidade de que a língua mãe venha a ser praticada no cotidiano da aldeia.

[Eles] reconhecem como líder o Sr. Inácio Tomichá, de 85 anos. Ele é casado com Dona Lourença e tem uma família numerosa, sendo que a maioria dos habitantes de Acorizal são seus descendentes. Seu Inácio diz que se lembra da língua Chiquitano e tem ajudado na escola e tentado, agora, ensiná-la aos netos e bisnetos. Outra figura conhecedora da língua Chiquitano é Dona Rosália Lopes, uma senhora de 72 anos, sorridente e muito conversadeira. [...] Em Fazendinha, é reconhecido como líder Sr. Lourenço Rupe, de 70 anos, que se apresenta como líder espiritual da comunidade. É ele quem organiza as festas de santo (SANTANA; DUNCK- CINTRA, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, os(as) velhos(as) têm uma função social muito importante na comunidade, pois são preservadores de sua língua materna e, no âmbito escolar, atuam para ensiná-la aos professores e aos alunos na intenção de resguardá-la, amenizando os riscos de sua extinção. Eles também são aqueles que preservam as tradições

religiosas no cotidiano do grupo, como pela organização das festas aos santos, terços, romarias ou até mesmo de seus rituais indígenas. A breve prece pela manhã e o acender das velas ao santo devoto, por exemplo, são algumas ações que os diferenciam dos demais sujeitos indígenas.

A exemplo disso é a afirmação de Pacini (2012, p. 548) ao ressaltar: “impressionou-me essa religiosidade marcada na maneira de agir dos Chiquitanos, principalmente os mais idosos”. Notamos nos hábitos religiosos dessa etnia também o legado civilizador deixado pelos jesuítas a partir do século XVII nas Missões dos Chiquitos, porém vivenciados conforme a cosmologia chiquitana.

A partir do contato interétnico, os códigos culturais vão sendo ressignificados no cotidiano indígena e novos sentidos vão se articulando com as vivências. Os(as) velhos(as) nessa dinâmica atuam como “proprietários” máximos da cultura local, pelas suas manifestações religiosas ou políticas. Eles sempre estão à frente das organizações das festas, danças e rituais, como o curussé, que exige a confecção de instrumentos fabricados pelo próprio grupo (maioria anciãos) de maneira artesanal.

Aos poucos chego a mostrar que a música tem a ver com a dança porque é harmonia e ritmo. Por isso vamos conhecer melhor o curussé como um sinal diacrítico das manifestações chiquitanas. Os Chiquitanos vivem o curussé ou carnaval como uma festa religiosa porque foi iniciativa de Jesus este tempo de festa, antes da Paixão para alegrar os seus discípulos. Assim os jesuítas “instituíram” o Carnaval e a Quaresma como um tempo de preparação para o mistério Pascal. O padre ou o *maestro de capilla* ou o sacristão, como Jesus fez ao inaugurar a festa de carnaval, entrega as bandeiras do ano litúrgico (em Santa Ana, San Javierito e San Ignacio são todas vermelhas lembrando o martírio) para o cabildo no início do bailado, depois da reza na capela e no final do dia recebe novamente as bandeiras. Para que haja música eram confeccionados e utilizados pelos Chiquitanos o *pífano*, o *bombo* e a *caixa*, instrumentos de percussão básicos para os momentos festivos do curussé. Os Chiquitanos tocam estes instrumentos

dentro da igreja, nos círculos de dança nas casas e nos lugares públicos porque “quando bate a caixa o bugre pula!” (PACINI, 2012, p. 523-524).

O curussé é uma manifestação que se constitui por elementos culturais dos chiquitanos e traços religiosos deixados pelos jesuítas, como a veneração dedicada aos santos, que é vinculada à euforia, ao ritmo e à alegria do ato. Os idosos geralmente são os tocadores que entoam os ritmos da dança e os festeiros escolhidos para sediar a festa em sua casa. Nota-se que a presença deles nas vivências sociais marca seu pertencimento étnico e lhes imputa o dever de assegurarem a manutenção dos códigos culturais de seu povo.

Podemos compreender, pela sua permanência em seus territórios tradicionais e pelo cultivo de pequenas plantações para sua subsistência nas aldeias, que os velhos exercem também a função de demarcadores do território brasileiro, tendo em vista que uma parcela bem considerável dos mais jovens se desloca para os centros urbanos em busca de empregos ou ingressa em cursos de graduação em universidades públicas distantes de suas terras.

Pagliuca (2017) registra que os jovens chiquitanos ingressam em cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT – Campus Barra do Bugre), que oferecem vagas em diferentes cursos de formação de professores indígenas, como: Pedagogia Intercultural e cursos de Licenciaturas Interculturais Específicas em: Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Línguas, Artes e Literatura.

Conforme Meireles (1989), em seu livro *Guardiães da fronteira: rio Guaporé, século XVIII*, os chiquitanos são as sentinelas das fronteiras brasileiras e da história de seu povo, rememorando situações que foram muito significativas para o processo de demarcação e para a posse de seu território tradicional. Eles habitam terras que eles mesmos aju-

daram a consolidar, simplesmente por sua permanência nas fronteiras e pela defesa de seu território tradicional contra possíveis invasores que objetivavam desbravar e alargar suas fronteiras geográficas.

No envelhecimento fica evidenciado o valor das experiências pessoais e das relações sociais vivenciadas no decorrer da sua trajetória. As relações são desenvolvidas em forma de teia, fios que se entrelaçam sobre o imaginário e a cultura da qual o idoso faz parte. Destas relações são guardados na memória momentos vivenciados com emoção. A cada transformação ocorrida guardam-se as lembranças das outras etapas reconstruindo a identidade [...]. Ao memorizar, o idoso guardou o que realmente teve importante significado em sua vida. O modo de lembrar é individual e particular tanto quanto social. Ao recordar, o idoso vai juntando os fatos que particularmente o marcaram em um acontecimento. (LAGO, 2007, p. 28).

Ao compreendermos a velhice indígena chiquitana, deparamo-nos com uma população que age como mediadora de conhecimentos tradicionais no cotidiano das novas gerações e esse movimento de resguardar a história, a língua materna e a memória de seu povo lhe permite ultrapassar várias esferas representativas, como a religião, os rituais, os mitos, as danças, os ritmos, as práticas artesanais e o território tradicional. Suas histórias de vida como sujeitos únicos e sociais agem como um dispositivo para promover a preservação da memória do povo chiquitano em Mato Grosso.

O protagonismo desse povo se constitui, pois, em suas manifestações culturais e em sua autenticidade ao promover a coesão do grupo, seja nos momentos de festas para seus santos, entoadas pelo ritmo do curussé, seja nas audiências públicas em favor da garantia de seu território tradicional. Ademais, a identidade chiquitana está em movimento constante, haja vista o papel dos velhos nesse processo, uma vez que articulam saberes religiosos e culturais no interior das relações sociais. Nos rituais festivos chiquitanos, eles estabelecem diálogos com o propósito de se fortalecerem em relação à sociedade não indígena e divulgam por meio de seus festejos sua cultura.

HISTÓRIA DE VIDA E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COMO FONTES DE CONHECIMENTO

No decorrer dos anos, o campo científico da História se reconfigurou, novas concepções surgiram sobre o homem como ser histórico, sujeito que produz e consome história, e esses estudos têm contribuído para o amadurecimento da disciplina. Fleuri (2003) acrescenta que, nas últimas décadas, a alteridade tornou-se um mecanismo para compreender o semelhante, entendendo que a vida social permite amplas interações entre os sujeitos sociais, processo em que um interdepende do outro até mesmo para se constituir como ator histórico e social.

E as entrevistas com ênfase na oralidade surgem nesse contexto como alternativas para a realização de diversas análises e interpretações sociais dos sujeitos. Nesse processo de escuta, as informações circulam por diferentes campos e atores sociais e promovem a reflexão advinda de novos conhecimentos produzidos e da promoção da análise social a partir de novos estudos.

De acordo com Souza (2004), pesquisas que trazem a história de vida e as narrativas de sujeitos como fontes de conhecimentos estão cada vez mais comuns no campo acadêmico. Atualmente, possui solo fértil no campo da profissionalização docente, o que se ratifica dados os diversos estudos que têm sido publicados e que aliam identidade profissional e a história de si como fundamentais para a formação social, profissional e humana.

Para Abrahão (2003), por outro lado, essa metodologia enfatiza a valorização da história de vida do outro. Porém, segundo ela, devemos estar atentos ao seu uso de forma desprovida de cientificidade. Nesse sentido, considera-se imprescindível neste trabalho historiográfico que as narrativas sejam tratadas e analisadas conforme aspectos

teórico-metodológicos eleitos pelo pesquisador. Sendo assim, o estudo das histórias de vidas não é puramente a transcrição da narrativa do entrevistado, mas um processo que analisa o fenômeno estudado a partir de fontes orais.

Para alcançar bons resultados no trabalho biográfico, por exemplo, é essencial estabelecer um ambiente de confiança e respeito entre entrevistado e entrevistador já que a escuta, os olhares, os gestos, tudo tem um sentido e produz significados na “relação intersubjetiva” (GUSSI, 2008, p. 14) entre ambos.

Bosi (1994), por sua vez, evidencia uma problemática que dificulta a troca de saberes na nossa sociedade: “[...] por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. A experiência que passa de boca em boca e que o mundo da técnica desorienta” (1994, p. 84). Notamos assim que a tradição oral de narrar histórias e de rememorar épocas passadas tem sido substituída aos poucos pela cultura escrita, pelo novo estilo de vida social subjacente à evolução tecnológica. Esses são alguns dos prejuízos que germinam no solo de uma sociedade capitalista, em que se priorizam os lucros e se invisibiliza o ser humano como sujeito histórico e social.

Ao observarmos o intenso movimento do dia a dia do homem moderno entre tantas funções e papéis sociais exercidos, é possível perceber como a escuta do Outro está cada vez mais rara. Até mesmo na esfera familiar vemos a relação mãe/pai/filho sendo mediatizada pela tecnologia desenfreada — TV, videogames, celulares, tablets, entre outros. O Outro deixou de ser importante quando o Eu dispõe de novas alternativas que trazem prazer e euforia.

Inconscientemente, é possível constatar que estamos substituindo relações humanas por interações com aparelhos/máquinas e percebemos também que nesses dias não se cultivam emoções, afetos

e respeito mútuo com entes queridos, muito menos com aqueles considerados estranhos ao nosso convívio social.

No tempo presente, no mundo marcado pela cultura virtual e pela velocidade muitas vezes descartável das informações, tendem a desaparecer os narradores espontâneos, aqueles que fazem das lembranças, convertidas em casos, lastros de pertencimento e sociabilidade. Nessa dinâmica de velocidade incontida, desenfreada, perdem-se as referências, diluem-se os substratos da vida, reduzem-se as possibilidades de construção do saber (DELGADO, 2003, p. 22).

A experiência do outro e o conhecimento popular têm sido substituídos por conhecimentos científicos e por saberes recheados de estatísticas e desprovidos de senso humanístico. Ao debruçarmo-nos sobre a narração de vida do outro, colocamo-nos na condição de ouvinte, atento às histórias que se orientam por vivências e memórias de um tempo passado, mas que podem ser ressignificadas no presente. Sgadari Passeggi (2011, p. 148), sobre o tema, argumenta que, “[...] a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

Quando o narrador narra sua história de vida, recorda-se de contextos históricos e evoca suas lembranças pessoais, atribuindo-lhes novos significados. No ato da narração, o sujeito estabelece um jogo de vivências entre a vida individual e a social, mesclando em seu discurso fatores de caráter público e privado. Sendo assim, “[...] trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 86).

Isso porque, no processo de rememoração, o entrevistado revisita momentos vividos, objetos, hábitos, pessoas e acontecimentos

históricos que marcaram sua vida. Nesse ato de evocação, o que foi relevante será revelado, pois será lembrado com detalhes, e outros fatos poderão ser lembrados, porém omitidos por algum motivo, seja por um trauma ou pelo desconforto causado ao contar algo que pode ser motivo de vergonha ou constrangimento. A memória, quando acionada, oscila entre o plano individual e o coletivo, ela “[...] aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (BOSI, 1994, p. 46-47).

A memória funciona conforme aspectos biológicos e culturais e tem sua base genética, além de considerar a constante construção da subjetividade de acordo com padrões culturalmente estabelecidos. Nota-se que ela armazena a história do indivíduo e a “[...] constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade” (ALBERTI, 2004, p. 27). Dessa forma, características culturais serão evidenciadas nas narrativas, como também sentimentos e emoções serão aflorados durante o processo autobiográfico da memória do tempo vivido.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. [...] Temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais (VYGOTSKY, 1998, p. 68).

Podemos compreender assim que a memória é a peça propulsora das histórias de vida e é constituída por meio das trocas culturais que se estabelecem com o meio e com o outro, situações vivenciadas que posteriormente serão guardadas na memória como uma forma de preservação e manutenção da cultura humana. Os signos, que tam-

bém são culturalmente estabelecidos, exercem a função de auxilia-dores no processo de evocação, sendo que, quando nos deparamos com determinados elementos, relembramos algo que já fora vivido.

Dessa forma, o trabalho com as memórias de velhos nos permite aprofundarmo-nos em questões subjetivas do outro, pois o seu “eu” se estende ao coletivo, já que pela relação de alteridade nos relacionamos com outros sujeitos sociais e interdependemos deles para nossa sobrevivência como aprendizes de uma cultura que nos é apresentada quando nascemos. Esses momentos de escuta sensível tornam-se então momentos ricos de aprendizado e valorização dos(as) velhos(as), uma vez que eles já viveram muitas décadas de vida.

No caso dos(as) velhos(as) chiquitanos(as), especialmente, trabalhamos em conformidade com o seu pertencimento étnico, e suas memórias nos permitem estabelecer concepções de infância que circulam entre eles(as). Pensar as atividades lúdicas vivenciadas nos traz assim informações sobre questões étnico-culturais difundidas no interior da etnia, além do fato de que rememorar e narrar torna-se uma atividade prazerosa para eles, pois, ao recordar suas histórias de vidas, “[...] revivem parte do seu passado e ressignificam seu presente e sua própria identidade” (LAGO, 2007, p. 12).

De acordo com Pagliuca (2017) é importante ressaltar que as identidades desses(as) velhos(as) têm sido reconhecidas por ações sociais desenvolvidas desde 1996 pela Prefeitura Municipal de Porto Esperidião (Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social), com a finalidade de proporcionar qualidade de vida social e valorização de seus saberes. Esse trabalho começou com a participação de poucos(as) velhos(as), mas, no decorrer dos anos, foi tomando novos formatos e maior abrangência social naquele município da fronteira Brasil-Bolívia.

Segundo informações da assistente social da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, o projeto atualmente é intitulado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) e tem registradas em seu sistema 135 pessoas em vulnerabilidade social, entre eles velhos(as) chiquitanos(as). Esse trabalho social oferece atendimento auxiliar de profissionais especializados, como assistente social, psicólogo e outros. Suas atividades ocorrem semanalmente com palestras informativas, danças, brincadeiras, passeios, oficinas artesanais — crochês e pinturas em tecido — jogos de dominós e cartas.

Em momentos festivos, eles realizam apresentações culturais para outros públicos, ações que representam a garantia da circularidade de diferentes saberes. A aceitação do projeto pelos(as) velhos(as) é positiva, visto que o índice de evasão é muito baixo: eles veem nesse espaço uma oportunidade de interagirem com seus pares, uma alternativa para se sentirem ativos, valorizados e incluídos na sociedade envolvente.

Ações como essas têm contribuído para promover a inclusão social desse grupo social no município a partir da aprendizagem de novas técnicas artesanais com vistas a contribuir para sua autonomia e melhorar suas condições socioeconômicas. Sobretudo, são importantes pois visam promover a visibilidade social ao velho, como também reconhecer suas histórias de vida como fonte de conhecimento para as novas gerações de crianças e de adolescentes.

Frente ao exposto, a metodologia adotada se refere a escuta sensível dos(as) velhos(as) indígenas que nos permite estabelecermos momentos de diálogo e reflexão sobre os saberes, em uma relação que considera tanto o discurso dos narradores quanto suas entonações, gestos, silenciamentos e emoções durante o ato de narrar.

A intersubjetividade possibilita ampliar, analiticamente, a discussão sobre a experiência e a aprendizagem. A dimensão auto-

biográfica da experiência de pesquisa e de produção de conhecimento, entendida como resultado do encontro com os sujeitos, permite que o pesquisador aprenda com eles, com suas experiências vividas e narradas. Assim, o processo de aprendizagem se dá entre o vivido, o narrado e, finalmente, pelo que é compreendido na dimensão intersubjetiva construída na experiência dialógica entre os sujeitos e o pesquisador (GUSSI, 2008, p. 14).

Durante o relato das histórias de vida, estabelece-se uma dinâmica relacional entre velho(a) e pesquisadora, e ambas as subjetividades nesse processo dialogam de forma reflexiva. Essa leitura ultrapassa o ouvir e o gravar, adentrando outras dimensões da experiência partilhada com suas subjetividades e, por isso, sua análise deve ser minuciosa em relação às diferentes reações gestuais, faciais, emotivas ou até mesmo relacionadas aos momentos de silêncio do narrador. Esses cuidados do pesquisador serão refletidos nos processos de análise e de interpretação de biografia, que tomam como base as fontes orais a serem estudadas sob o viés de teóricos que tratam do tema e que fundamentam a pesquisa.

[...] Outra questão que merece ser objeto de reflexão é quanto ao retalhamento da voz do sujeito, necessário à “operação historiográfica”. Por um lado, decompor os depoimentos em partes, categorizá-los, separá-los é inerente ao próprio trabalho de pesquisa: se esse procedimento não é realizado corre-se o risco de transcrevê-los integralmente, o que pode ser até interessante, mas não atende às exigências da pesquisa histórica, na medida em que não há análise, não há estabelecimento de relações, não há indicações de resultados para melhor se compreender o objeto (GALVÃO, 2006, p. 215).

O papel de entrevistador, durante a análise, é muito importante no processo analítico: ele ouve as narrativas considerando o ponto de vista do narrador, pois não se busca comprovar se são verdadeiras ou falsas as afirmações, mas considerá-las em suas particularidades. Ele assume então a função de transferir para a dimensão escrita aquilo que viu e ouviu durante a narração. Todavia, esse processo exige se-

leção e categorização dos relatos, momento que muitas vezes se manifesta imerso em sentimentos e emoções vivenciadas pelo entrevistado.

Ao trabalhar com os(as) velhos(as) chiquitanos(as), deve-se considerar que eles são integrantes de grupos que estão tradicionalmente associados à oralidade, aos mitos, aos rituais e aos códigos culturais, cujo ensino é informal e transmitido pela linguagem oral. Nesse cenário, as novas gerações são ensinadas no seio familiar por meio do ato de ver, ouvir e fazer e, com o tempo, as aprendizagens são aperfeiçoadas e ampliadas.

Dessa maneira, a arte de narrar o que foi vivido na cultura indígena predomina no interior de seu grupo. Desde crianças, os indígenas já recebem os ensinamentos a partir da oralidade de modo a serem capazes de enfrentar as dificuldades da vida. As narrativas, assim, revelam convicções pessoais, identidade étnico-cultural e sobretudo tradições indígenas. Uma parcela considerável de velhos(as) da cidade de Porto Esperidião não é alfabetizada, o que não altera a riqueza de seus conhecimentos ancestrais. Suas memórias e experiências correspondem à história do povo chiquitano, que não cessa de lutar para ter seus direitos reconhecidos pela sociedade não indígena, como: sua indianidade, nacionalidade e seu território tradicional.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: POSSIBILIDADE DE CIRCULARIDADE DOS DIFERENTES SABERES CULTURAIS

A interculturalidade considerada a partir do viés educacional manifesta-se como um projeto construído sobre os pilares da alteridade e da relação e interdependência com o Outro. Historicamente, a cultura europeia foi considerada superior por seu progresso econômico, sendo as demais consideradas primitivas e inferiores. Com vistas a esse contexto, a escola, como agente de transformação social, deve

adotar em suas práticas pedagógicas reflexões para o combate ao preconceito, à opressão social, à discriminação e à desvalorização de saberes tradicionais indígenas.

Não vivemos em um mundo homogêneo: somos seres pluriculturais por excelência, tendo em vista que a nação brasileira se constitui por diferentes culturas e histórias. Por isso, o ensino não deve estar fundamentado em concepções equivocadas como a que ainda circulam ao orientar a educação por uma via unilateral. Sendo assim, os indivíduos não devem ser preparados e ensinados por uma única forma escolar: são sujeitos únicos e dispõem de distintos saberes.

A Educação intercultural [assim] poderia criar uma abertura na direção da diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. A Educação, nessa perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais nos reconhecemos e nos identificamos (MARÍN, 2007, p. 156).

A educação é o espaço propício para possibilidades de encontro e diálogo entre as culturas existentes. Isso nos remete à postura de valorização e de reconhecimento da diversidade humana com ênfase no relativismo cultural, valorizando os saberes e promovendo a igualdade de oportunidade a todos. A postura intercultural se manifesta na reciprocidade, na interação, na interdependência e no intercâmbio entre as diferentes culturas presentes no espaço educacional.

E a educação para a alteridade exige a postura de se colocar no lugar do outro, valorizando as diferenças existentes, prática que assume o compromisso de aceitação de outras culturas como fontes de conhecimento. Essa alternativa educativa permite-nos romper com o etnocentrismo e se revela como uma nova forma de comportamento humano: a possibilidade de vivenciarmos a diversidade de forma harmônica, dando espaço à reciprocidade e à criatividade humana no contexto educacional.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm a ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca (CANDAUI, 2005, p. 8).

O ensino se realiza nas diferentes culturas e exige intervenções pedagógicas conforme as problemáticas sociais que desafiam a convivência harmônica dos diferentes segmentos da sociedade. A educação é assim uma prática universal e acontece em todos os grupos sociais, seja ela de caráter formal (escola) ou informal (família/sociedade). Dessa forma, a vinculação entre o diálogo intercultural e o processo de ensino-aprendizagem com ênfase na participação ativa do aluno num tempo e espaço próprios de cada um é imprescindível para que a educação cumpra seu papel social.

E, quando ouvimos o termo diversidade, logo lembramo-nos equivocadamente de pessoas com necessidades especiais, negros e indígenas, que por muito tempo, pela ideologia colonizadora, eram considerados inferiores. Essas narrativas e discursos preconceituosos permearam por muito tempo o imaginário social. Sobre o tema, Marín (2007) salienta que:

[...] a história do Etnocentrismo europeu, que surgiu a partir da conquista da América e da África, criou os implícitos culturais para legitimar a empresa colonial e pós-colonial. Um desses implícitos, presentes ainda hoje e exercendo influência, é aquele da “universalidade da cultura ocidental”. (MARIN, 2007, P.144).

Os rastros deixados pela mentalidade europeia têm sido superados lentamente por meio de debates, reflexões e da implantação de políticas públicas de inclusão social que progressivamente buscam romper com posturas etnocêntricas. Paralelamente, o movimento da Educação para todos visa ouvir a voz dos sujeitos da diversidade nas

práticas educativas e almeja a possibilidade da criação de um projeto de educação e sociedade pautado no sentimento de respeito mútuo e na solidariedade entre as diferentes culturas.

Pela proposta intercultural, a educação deve estar fundamentada em princípios humanos de igualdade, pois é por ela que ocorrem as primeiras interações com a cultura escolar. Nesse contexto, deve-se propor às crianças a aceitação da diversidade e a constante aprendizagem de que as várias culturas existentes são percebidas por referências culturais múltiplas e de valores distintos.

O trabalho pedagógico então requer uma postura reflexiva sobre a interculturalidade, pois a partir dele as crianças serão conduzidas à descentralização cultural, com um trabalho diário de crítica e ruptura com as visões etnocêntricas ainda presentes nas relações humanas. Dessa forma:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes, baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites (FLEURI, 2003, p. 31- 32).

É possível perceber assim que a função social da educação é muito abrangente: a carreira docente vai além do ensino de concei-

tos científicos e da apreensão de habilidades acadêmicas: o contexto cultural dos diferentes sujeitos participantes nesse processo também deve ser evidenciado nas práticas pedagógicas e conseqüentemente as diferenças existentes devem ser valorizadas.

Ao pensarmos a interculturalidade no espaço da Educação Infantil, podemos considerar que é possível desde cedo levar as crianças a compreenderem a pluralidade cultural com as lentes da alteridade, por meio dessa prática educativa, o professor permite que estudantes sejam tomados por uma nova interpretação cultural e conduzidos pela educação intercultural, respeitando a individualidade e as diversidades existentes. Desse modo, nessa relação, ocorre o entrelace das culturas e das alteridades, ou seja, ver o Outro pelo princípio de igualdade.

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (BETTELHEIM, 1980, p. 11).

No contexto da Educação Infantil, a criança pode vivenciar distintos significados socioculturais por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras tradicionais ou jogos cooperativos, que visam à interação entre os participantes e à valorização do semelhante. O trabalho com recursos audiovisuais, como as fotografias, filmes e gravações sonoras, por seu turno, permite uma aproximação com as diferentes culturas existentes no Brasil.

Vygotsky (1998), corroborando essa afirmação, disserta que a atividade lúdica pautada no desenvolvimento social nos permite problematizar as experiências para as crianças de modo a ampliar seu repertório social, bem como desenvolver relações interpessoais. Quando a criança brinca de faz-de-conta, por exemplo, ela deve supor o que

o outro pensa e tentar coordenar seu comportamento com o de seu parceiro, procurando regular suas ações de acordo com regras sociais, culturais e segundo as relações estabelecidas com outras crianças durante o ato de brincar.

Além disso, Vygotsky (1998, p. 134) afirma que: “[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Assim, ela passa a se comportar como se fosse realmente mais velha, seguindo as regras que a situação lhe propõe. Nesse sentido, a brincadeira pode ser uma atividade rica em trocas culturais de diferentes culturas, podendo favorecer tanto os processos que estão em formação como os que ainda serão completados.

Diante do exposto, o trabalho com as memórias dos(as) velhos(as) chiquitanos(as) sobre a prática de jogos, brinquedos e brincadeiras nos permite estabelecer reflexões sobre as concepções de infância que circulam entre esse povo, histórias de infância que nos permitirão registrar as atividades lúdicas vivenciadas no passado e que conseqüentemente podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças do tempo presente.

Ao propormos um projeto de ensino com os elementos culturais desse povo, estimulam-se as relações interculturais no âmbito escolar, pois crianças de diferentes culturas passarão a dialogar com a cultura chiquitana e a construir novos saberes com base nesse conhecimento. Já os pequenos indígenas, por meio dessa proposta de ensino, fortalecerão seus códigos culturais e ampliarão seus conhecimentos cognitivos, afetivos, motores e sociais fundamentados em seus saberes tradicionais.

Assim, com atividades enriquecedoras como o brincar potencializam à criança constantes análises sobre o sentido de vida e sobre as culturas e, conseqüentemente, ela compreenderá diferentes modos de ser e de pensar. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado para mediar a diversidade étnico-cultural, social e linguística, já que nossa sociedade contemporânea exige um olhar multicultural, pois em um país como o Brasil, a existência de várias culturas em um mesmo espaço territorial é evidente quando comparada a outros países. Por isso:

É preciso ver as crianças não como filhotes do homem, ser em maturação biológica, que um dia se tornará adulto, pelo contrário, a criança tem singularidades que são próprias da infância. Logo, é preciso ver [...] as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas (KRAMER, 2003, p. 80).

O conhecimento torna-se acessível à criança por meio de suas interações com o mundo social e cultural que a rodeia. A partir dessas vivências, ela vai desenvolvendo sua percepção de si e do mundo social e, assim, não somente sua realidade prepondera, mas seu entrelaçamento sadio com o outro, com o diferente. E o espaço escolar congrega crianças de distintas culturas que convivem e reproduzem no cotidiano seus códigos de forma autêntica e espontânea. Assim, a escola torna-se um lugar propício para o intercâmbio cultural, para a aceitação do outro, para o respeito mútuo e para a solidariedade humana, ações que se manifestam nas rotinas educativas.

Cabe à escola, pois, estabelecer o diálogo entre as culturas de forma lúdica com vistas a uma relação dialógica de aceitação do Outro, assim como possibilitar a interação da criança com as culturas diversas de forma que esse processo não ocorra de maneira descontextualiza das práticas educativas. O educador também tem um papel muito importante nesse processo porque deve compreender a interculturalidade como um exercício crítico diário em suas práticas

pedagógicas, que devem visar o respeito ao Outro em sua condição cultural e humana.

A educação para a diversidade tem se revelado uma nova forma de ver o mundo e de compreender o semelhante, considerando-se que cada cultura tem seus códigos culturais, dinâmicos e flexíveis. O que necessitamos para o momento é a construção de um projeto social comum em que as diferenças existentes sejam respeitadas e integradas em favor da aceitação do Outro, como possibilidade de compreensão de outras visões de humanidade/sujeitos, mundo e sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **História da Educação**. SPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Educação Escolar. **Dhnet Macrotemas**. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html. Acesso em: 27 nov. 2022.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico- político? In: VEIGA, Juracilda; SALANO-

VA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 2001.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades.

Revista História Oral, 6, 2003, p. 9-25.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, maio, p. 16-47, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. M. de O. "História" oral e processos de inserção e na cultura escrita. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 206-223, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8296>. Acesso em: 26 nov. 2022.

GUSSI, Alcides Fernando. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. In: **26^a. Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada no período de 01 a 04 de junho de 2008. (Comunicação Oral), Porto Seguro, Bahia, Brasil.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 163-189.

LAGO, Diane Maria Scherer Kuhn. **O índio idoso Kaiwá - memórias e histórias de vida**. 113p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v.16, n. 30, p.139-160, jan.abr. 2007.

MEIRELES, Denise Maldí. Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, Século XVIII. Petrópolis: Vozes, 1989.

PACINI, Aloir. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil - Bolívia)**. 634 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PAGLIUCA, Elidiane de Brito. **Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as)**: modos de aprender, de ser e de viver. 199 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Paranaíba: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2017-12-08_11-01-50.pdf Acesso em: 26 nov. 2022.

SGADARI PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho. A experiência em formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 26 nov. 2022.

QUEIROZ, Leticia Antonia de. **Educação da Criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais sociais educativas**. 117 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

SANTANA, Áurea Cavalcante; DUNCK-CINTRA, Ema Marta. **Pesquisa em Língua Indígena: uma experiência com os chiquitano do Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. O Novo Mundo Entre Deus e o Diabo. In: **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 21-85.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6^a ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá. Colombia, n^o.9: 131-152, julio-diciembre 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498> Acesso em: 30 nov. 2022.

CAPÍTULO 12

INDUMENTÁRIA COMO EXPRESSÃO DO COSMOPOLITISMO NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-GUYANA- VENEZUELA

Emanuel Henrique de Sousa Loureto¹
Fracione Oliveira Carvalho²

1 Doutorando no Programa em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades no DIVERSITAS da Universidade de São Paulo. Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia pelo Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe (NECAR-UFRR). Graduação em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

2 Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, professor colaborador no DIVERSITAS-USP. Pós-Doutorado no departamento de História da Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Artes Cênicas bacharelado pela Faculdade de Artes do Paraná.

O presente artigo trata de uma reflexão sobre a diversidade e a hibridação cultural de populações que habitam e transitam nas fronteiras amazônico-caribenhas do extremo norte do Brasil. Analisa algumas expressões artístico-culturais presentes no cotidiano destes habitantes, tais como vestimentas, trajes, pinturas corporais, ornamentos, na tentativa de perceber como as diversidades culturais e os imaginários manifestam-se no território investigado. Fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas, referências mentais que guiam a percepção da realidade e dialogam com identidades. Nesse sentido, como afirma Leenhardt (2002) as fronteiras são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Pesavento (2002) corrobora esse argumento ao entender o imaginário como um sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Para a autora, “as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias e limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo” (p. 36).

Expõe-se também a necessidade de estudos aprofundados sobre essa composição multicultural. A tríplice fronteira mais setentrional do território brasileiro ainda é pouco abordada sobre a ótica artístico-cultural, mas mostra-se um rico tema, pouco explorado pelos pesquisadores amazônicos. Por esse motivo, é feito um breve apanhado teórico sobre a região fronteira amazônica que serviu como base para entendê-la como um local cosmopolita, por conseguinte identificar traços de hibridismo cultural na indumentária local, representadas aqui em cinco arquétipos para ilustrar a diversidade cultural transfronteira do extremo norte brasileiro.

Assim, ao entender os povos de fronteiras como atores culturais múltiplos, busca-se identificar traços de um hibridismo cultural expressado por meio das indumentárias presentes na tríplice fronteira: Brasil-Guyana-Venezuela, revelando assim seu cosmopolitismo regional. Com base em incursões etnográficas foram pesquisadas manifestações artísticas na cidade fronteiriça de Pacaraima e Boa Vista, além de observações e registros em Santa Elena (Venezuela) e Georgetown (Guyana).

ESTADOS CULTURALMENTE CONSTRUÍDOS

Quando se parte do pressuposto que o Estado é socialmente construído, acredita que a carga cultural carregada por esse é inerente às suas ações políticas e econômicas. No que tange as relações entre os países, há premissas que guiam a forma como cada um irá desenvolver suas respectivas políticas externas, que determinam como essas devem agir para defender os interesses nacionais e manter o *status quo*. A cultura, por sua vez, permanece implícita, mas não menos relevante para ações estatais no ambiente internacional.

Sobre a ótica construtivista nas RI, aborda-se a temática das identidades nacionais explicada por Alexander Wendt (1992). Para o teórico, o caráter identitário das nações permeia as ações Estados-Nação. A composição territorial continental da região e sua diversidade natural e cultural suscitam várias interpelações. A distância do centro-sul, região na qual concentra-se o poder político e econômico do país, transpassa aos externos amazônicos uma situação de enfeitamento das fronteiras amazônicas, áreas que devem ser resguardadas para segurança da população brasileira.

Ao se tratar de Amazônica, a conjuntura de uma Pan-Amazônia, segundo os moldes do Gal. Meira Mattos (1980) é trazida para

ilustrar sua dimensão continental e internacional. Traz-se, assim, o conceito de cidades-gêmeas¹, cunhado pela geógrafa Bertha K. Becker (2009) para ilustrar locais onde há trocas quase que simbióticas, aqui focada sob prismas culturais.

Cientes que a fronteira é, acima de tudo, politicamente designada, se remete ao que Jacques Rancière (2005) chama de *partilha do sensível*, conceito no qual, a estética é entendida como “ (...) um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído, que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.” (p.16). Neste sentido, a discussão em curso reconhece a influência política nas manifestações artísticas e compreende ainda a autonomia da estética para usufruir ou subverter moldes políticos pré-estabelecidos.

Sob uma perspectiva de formação cultural resultante do hibridismo cultural, nos moldes analisados por Canclini :

Para que serve uma política que tenta abolir a heterogeneidade cultural? Para suprimir algumas diferenças e marcar outras. Divulgar massivamente o que alguns entendem por “cultura” nem sempre é a melhor maneira de fomentar a participação democrática e a sensibilização artística. Porque a divulgação massiva da arte “seleta”, ao mesmo tempo que uma ação socializadora, é um procedimento para assegurar a distinção dos que a conhecem, dos que são capazes de separar forma e função, dos que sabem usar o museu. Os mecanismos de reforço da distinção costumam ser recursos para produzir hegemonia. (CANCLINI, 2013, p. 155)

A cultura, não sendo um fenômeno estático, se modifica e sofre influências muito diversas. É difícil afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Os processos de hibridação cultural e diversidade são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação de cientistas sociais

1 “A presença de cidades gêmeas, isto é, cidades vizinhas localizadas em cada lado fronteiriço, cidades vizinhas localizadas em cada lado fronteiriço, é importante indicador das redes de relações [...] como lugar de convergência de redes de relações, as cidades gêmeas rompem com as delimitações fronteiriças oficiais fundadas nas soberanias nacionais, e são mais ativas quando localizadas em fronteiras tripartites.” (BECKER, p.58 e 59, 2009)

e antropólogos com o estudo destas realidades. De acordo com esta perspectiva, o encontro entre culturas não implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram. A cultura de cada povo, mesmo considerando a hibridização presente em maior ou menor grau, processa as informações recebidas de forma diferente.

Acerca dessa região transfronteiriça, recorre-se também aos conceitos de identidade cultural, apresentadas por Stuart Hall (2006b). A questão identitária sob outros vieses, emprestando o conceito da sociologia, Alexander Wendt põe em voga o tema nas RI, ao afirmar que “Identities are the base of interests [...]”² (1992, p.398).

Ao destacar a diversidade cultural amazônica, na qual povos originários e colonizadores foram mesclados, percebe-se sua variedade linguística, que vai das línguas indígenas até idiomas como português, o inglês, o holandês, o francês e o espanhol. Porém, esse processo não se deu de modo pacífico e orgânico, traz-se Frantz Fanon (1968) para discursão, ao perceber como o processo colonial apagou signos étnicos culturais dos povos colonizados e impuseram um padrão estético ocidental, eurocêntrico e caucasiano, percebido inclusive na indumentária, que dura até os dias atuais, mesmo nas regiões fronteiriças. Assim:

A cultura nacional converte-se num estoque de hábitos motores, de tradições indumentárias, de instituições fracionadas. Observa-se pouca mobilidade. Não há criatividade genuína, não há efervescência. (...) A negação cultural, o desprezo pelas manifestações nacionais motoras ou emocionais, o banimento de qualquer especialidade de organização concorrem para engendrar condutas agressivas ao colonizado. (FANON, 1968, p.199)

Para Sapir (2015) a busca por sentido lógico e racional dos objetos é algo quase instintivo do ser humano, mas ao se deparar com o fator simbólico dos signos, deve se atentar a falta de solução para

² Tradução nossa “Identities são as bases dos interesses”

o abstrato e ainda aceitar as interpretações como multiformes. Neste sentido, o pessoal e o cultural são conjuntamente responsáveis pela definição comportamental de cada sujeito em determinada sociedade. “A descoberta do mundo da personalidade parece depender da habilidade do indivíduo de tornar-se consciente de sua resistência à autoridade e de atribuir valor a ela.” (SAPIR, 2015, p. 113)

Ao perceber o Estado como uma construção social, se observa, o modo tradicional amazônico de vivência integrada com a natureza mais as tecnologias e novos costumes trazidos pelo colonizador. Essa percepção, com siderado ainda o contexto fronteiriço, constituem a singularidade da região.

Para analisar criticamente como permanecem as ex-colônias, aqui explanadas sob a égide da imposição cultural, remete-se a Aimé Cesaire (1978), que expõe o quão violenta é a colonização e propõe uma revisão de como esse processo foi instaurado às custas de genocídios e apagamentos que perduram até os dias atuais. Para este autor, o processo colonial nega o caráter civilizatório e relega aos colonizados à barbárie e à desumanização. Já Achille Mbembe (2016), emprestando o conceito biopoder de Foucault explicita a partir da necropolítica, uma divisão entre os que devem morrer e viver.

Desta forma, a abordagem a ser utilizada leva em conta a institucionalidade estatal na formação limítrofe de fronteira. Todavia, a identidade pessoal e a afirmação social não dependem dessa estrutura estatal que é formalizada, para Estevão Martins (2005), o Estado fora se desenvolvendo, ao longo do tempo, emoldurado por uma organização em sociedades.

Quando se analisa uma nação, enxergar além de sua concepção política é um exercício necessário, como um organismo produtor de um *sistema de representação cultural*. Assim, para Hall (2006a), a *ideia*

*de nacionalidade*³ é a cultura nacional representada através dos povos, assim nação é, na verdade, uma comunidade simbólica.

Sobre a identidade nacional, Bhabha (2005) acredita numa institucionalização embasada na diferença cultural, o sujeito é “morada” de sua identidade. Acredita-se numa sublimação da [*nationess*] nacionalidade, onde, “[...] distâncias e diferenças culturais transpõe a comunidade imaginada do povo nação” (BHABHA, 2005, p.199), traz então, o conceito de multiculturalidade para auxiliar no entendimento da hibridização e cosmopolitismo das fronteiras entre Brasil, Guyana e Venezuela.

Ao ir de encontro com a noção consensual da autonomia da arte em relação a estética moderna e a dinâmica socioeconômica, segue-se a proposta do desenvolvimento artístico relacionado com as práticas de mercado. Assim, utiliza-se as abordagens apresentadas por autores como Jürgen Habermas (2009) acerca do processo de materialidade do simbólica. “O mundo moderno, o mundo completamente racionalizado é desencantado apenas na aparência; sobre ele paira a maldição da coisificação e demoníaca e do isolamento mortal.” (p. 158)

Sabe-se que os indivíduos são seres sociais que desejam status. O que define esse status são normas culturalmente aceitas, estas influenciam inclusive a dinâmica econômica da sociedade. Com a ascensão do capitalismo em muitas culturas modernas a posição social passou a estar intimamente ligada com o poder aquisitivo.

Pierre Bourdieu (2005), acredita que numa cultura herdada e acumulada de geração a geração por determinada sociedade é gerado um sistema de reprodução no qual as informações são acumuladas. Todavia, adverte que na formação social dividida em classe, a herança cultural não é homogênea.

³ Decidiu substituir *nação*, pelo termo utilizado acima

O professor Luiz Antonio Botelho Andrade (2004), em seu artigo “Cultura e Interculturalidade: Comentários de uma longa conversa”, explica como se dá o complexo entrelaçamento de redes sociais na atual conjuntura mundial globalizada. Com isso explicita que, quando uma identidade torna alguma característica cultural de determinada região, como o exemplo da culinária francesa, utilizado pelo autor para mostrar que quando esta transcende local de origem acontece um fenômeno de reafirmação identitária. “Não é por acaso que maior resistência contra a globalização dos mercados se deu nas pequenas cidades e sob a liderança de agricultores e/ou produtores rurais” (2004, p.90.).

Neste contexto, observa-se que, segundo o autor citado acima, o entrelaçamento das redes sociais e culturais, além de revelar um processo de afirmação de identidade, demonstra haver um certo de tipo de negociação, no sentido em que mesmo que uma cultura se aproprie de certos costumes de outra, ela sempre sofrerá modificações, cita-se o caso do ritmo musical *funk* que é de origem norte-americana, mas ao alcançar os morros do Rio de Janeiro foi adaptado tornando-se o famoso *funk carioca*.

Ao se estudar relações internacionais, no entanto, deve-se estar ciente da atuação quase primordial do Estado. Este delimita fronteiras por meio de um processo de territorialização que não considera a característica transnacional da identidade, porém é fundamental importância para compreensão da mesma. Neste sentido o professor Jorge Luiz Barbosa afirma em seu artigo “Considerações sobre a realização entre cultura território e identidade”:

O território guarda os elementos mais recônditos e, ao mesmo tempo, contribui para exteriorizar os significados de dada cultura. No território estão presentes as cristalizações de símbolos, memórias e valores que encarnam o sentido primordial da cultura. Porém, ele mesmo não pode ser interpretado como uma demarcação rígida e intransponível. O território também repre-

sentam uma fronteira de comunicação de culturas, reclamando a presença do *Outro* como possibilidade de realização renovada da experiência social (2004, p.100).

Desta forma, Barbosa compreende que as identidades não se fazem por si mesmas, os seus processos de afirmações se dão por interseção e mobilização das trocas em uma dimensão territorial (2004).

AMAZÔNIA CARIBENHA FRONTEIRIÇA: UMA REGIÃO COSMOPOLITA

Entende-se como fronteiras do extremo norte brasileiro, a faixa limítrofe entre os países mais setentrionais da América do Sul, também conhecida como região das Guianas⁴. Espaço geográfico de um cosmopolitismo cultural pouco reconhecido no contexto nacional, as fronteiras do extremo norte são estudadas genericamente pelo prisma da segurança e defesa, todavia, o objeto de estudo aqui proposto tem outro viés analítico.

Os povos tradicionais amazônico-caribenhos⁵ com suas expressões artísticas mescladas com as culturas trazidas com os fluxos migratórios, são atravessadas pelo constante trânsito de pessoas e informações. Segundo Reginaldo Gomes Oliveira em sua tese sobre a Amazônia Caribenha:

Amazônia Caribenha é todo o território da Ilha das Guianas que compreende o litoral Atlântico Norte entre o delta do rio Orinoco (Venezuela) e do rio Amazonas, pela margem esquerda do rio Amazonas e do rio Negro, pelo Canal de Cassiquiare (Brasil/ Venezuela) e a margem direita do rio Orinoco. Faz-se necessário reinterpretar o processo histórico-cultural da Amazônia Caribenha, observando o Tratado de Tordesilhas como primeiro documento na literatura histórica que celebrou o acordo entre os reinos Ibéricos (Espanha e Portugal) na delimitação das

4 Quando os navios europeus aportaram no litoral guyanense no século XVI, e decidiram explorar a região convenceram-se que a região se tratava de uma ilha. Sendo o termo Guyana ou Guiana, na língua indígena Aruawak “terra de muitas águas” ou “terra de muitos rios” (OLIVEIRA, IFILL, 2011), o local ficaria conhecido como a Ilha das Guianas.

5 São os principais povos indígenas da região: Wai Wai, Macuxi, Patomona, Aruaque, Caribe, Wapixana, Arecuna, Akawaio, Warrau e os Yanomami.

fronteiras no Novo Mundo. Com o processo de colonização europeia, o Novo Mundo foi denominado de América, cuja fronteira foi reorganizada em três grandes regiões: Norte, Central e Sul. Amazônia Caribenha é um território ao Norte da América do Sul e que no processo de colonização foi dividido entre cinco países amazônicos: Brasil, Venezuela, Guayana, Suriname e Guayana Francesa” (OLIVEIRA, 2011)

Julia Camargo (2011) também aponta a necessidade de reconhecermos o cosmopolitismo presente na região de tríplice fronteira, e de como isso cria um território fértil para o campo dos estudos culturais:

A tríplice fronteira é uma região cosmopolita no sentido que permite a convivência com inúmeras culturas e tradições que se construíram no decorrer da história. E como as grandes cidades do mundo, com a diferença de situar-se marginalizada na sociedade internacional, atualmente, também enfrenta desafios sobre como lidar com essa multiculturalidade.(2011, p.3)

Dessa forma, deve-se observar o caráter diferenciado das identidades de fronteira. Elas não podem simplesmente ser enquadradas como uma simples junção de identidades nacionais, visto que as identidades se reconstróem nas regiões transfronteiriças, juntamente com identidades étnicas e nacionais (GRIMSON,2000 apud BOTÍA, 2008).

Neste sentido, acredita-se que a fronteira é por si mesma, produto da interação de atores, agente e instituições nacionais (BOTÍA, 2008). Este processo leva ao que autor chama de *sociedades de fronteira*, que divergem das sociedades modernas, ou seja, aquelas que na concepção de Anthony Giddens teriam alto grau de “sistemicidade” (GIDDENS, 1995, p. 28 apud BOTÍA, 2008 p.52). Botía acredita que a identidade de fronteira é formada pela interação entre duas ou mais sociedades nacionais. Defende que, além das identidades nacional e étnica, existe uma identidade adicional, com caráter transnacional (2008, p.64).

Silvia Riveira (2010), ao trazer as experiências andinas, relata que a autodeterminação política e religiosa retomada de uma historicidade própria por parte dos povos tradicionais andinos, pode ser vista como uma proposta para outros povos tradicionais, ainda que hibridizados frente a homogeneidade contemporânea. Para que se veja projeções futuras de um modo menos nocivo de hibridização é necessário reconhecer que há um impulso europeizante, como descreve a autora citada acima, além do privilégio que é manter o passado.

INDUMENTÁRIA HÍBRIDA NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-GUYANA-VENEZUELA

Cientes que a vestimenta nessas faixas de fronteira são híbridas, ao observar as expressões artístico-culturais a exemplo de eventos locais de caráter transfronteiriços, tais como o “Fronteira Cultural”⁶, “Grito Rock”⁷ e o “Arraial das Três Nações”⁸. Neste consentimento, é notada a hibridização estética na indumentária dos habitantes da tríplice fronteira Brasil-Guyana⁹-Venezuela.

O viés prognóstico é embasado em alguns dos movimentos artísticos do início do século XX, focados principalmente no vestuário, nos moldes apresentados por Stern (2004). Muitas inspirações para regimes de moda e antimoda da época eram resgates de estéticas das interfaces dos povos tradicionais, quando ocorrem eventos artístico-culturais fronteiriços na região a ser abordada nessa proposta de pesquisa, elas ficam em evidência.

6 Evento cultural com apresentações artísticas, artesanato e comidas típicas dos países da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guyana, que costuma ocorrer anualmente na cidade Pacaraima no mês de janeiro.

7 Festival integrado para promover bandas independentes na América Latina, em Roraima já teve edições em Boa Vista, Bonfim e Pacaraima, além de uma edição de cooperação entre artistas brasileiros e venezuelanos ocorrida na cidade Santa Elena de Uairén na Venezuela.

8 Festa junina que contou com quatro edições entre os anos de 2008 a 2012, ocorrida no Parque Anauá na cidade de Boa Vista-RR, o evento contava com atrações artístico-culturais brasileiras, venezuelanas e guyanenses.

9 Adotamos nesta pesquisa a grafia Guyana em detrimento a Guiana, pois, para os guyanenses “Guiana é uma grafia que identifica a ex-colônia Britânica. Eles dizem que não são mais ‘Bristsh Guiana’ desde 1966, quando aconteceu a independência daquele país” (OLIVEIRA, 2011, p.7).

As informações culturais são, desta forma, assimiladas à vestimenta e esta é entendida como um fato antropológico, como sugere Burgelin (1995), não reduzido ao têxtil. A relação entre os materiais usados junto ao corpo (peles, pedrarias, tecidos...) com as técnicas utilizadas são constituídas conjuntamente entre os fatores sociais e simbólicos.

Neste sentido, ao se propor estudar a diversidade cultural da tríplice fronteira Brasil-Guyana-Venezuela por meio da indumentária, busca-se contextualizar as discussões em um enredo do consumo, porém inserido no campo artístico-cultural. Lipovetsky (2009) explica: “(...) lógica tão complexa quanto a moda, abarcando tantos aspectos da vida social, individual, cultural, estética, não pôde aparecer senão pela sinergia de uma multiplicidade de fatores (...)” (p.70). Todavia, Gaytri Spivak adverte acerca do “(...) tratamento ‘humanista’ com relação ao consumismo” (p. 23, 2010), e ao se estabelecer um elo com o já explanado, percebe-se que mais um aparato de controle deslegitimador de simbologias e signos pré-coloniais.

Investigar indumentária abarcando além do fator histórico e étnico inerente, traz pautas sobre seu papel como interface ao encontro dos estudos de arte e moda, para Robert Radford (1998), esta confronta o estado de permanência. Sendo assim, seu caráter imagético não é estático, mas essa mutabilidade visual acessa múltiplas fontes de inspiração, resgata e lança tendências, através elementos pictóricos, sejam eles frívolos ou recorrentes, por meio das vestimentas, adornos, maquiagens, dentre outras expressões externados no corpo.

Pensando em identidades híbridas, pensou-se em uma narrativa na qual foram desenvolvidos cinco arquétipos femininos, como se personagens, que buscassem expressar o hibridismo defendido na região transfronteiriça amazônico-caribenha. O objetivo não é reforçar estereótipos, sim trazer a discussão para centro-sul sobre uma região

periférica do Brasil, por um viés artístico, demonstrando um cosmopolitismo cultural semelhante ao de grandes regiões metropolitanas como São Paulo e Nova Iorque, por exemplo.

CINCO PERSONAS ILUSTRATIVAS SOBRE INDUMENTÁRIA HÍBRIDA FEMININA NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-GUYANA-VENEZUELA

Propõe-se cinco personagens de mulheres transfronteiriças: a indígena interétnica, a guyanese caribenha indo-africana, a migrante nordestina, a venezuelana latino-bolivariana e a nortista protestante. Foram submetidos esboços iniciais dos croquis femininos inspirados nestes arquétipos para análises de algumas mulheres residentes em Boa Vista, capital de Roraima, nas quais opinaram sobre suas percepções sobre a indumentária femininas propostas. A partir as réplicas sobre o estilo, cores, pinturas corporais, foi-se adequando os arquétipos aqui apresentados em forma de relatório.

A INDÍGENA INTERÉTNICA

A característica interétnica na qual os povos indígenas forma submetidos para sua sobrevivência, tanta na sua integridade física, quanto cultural, dificulta na definição de traços marcadamente pertencentes à alguma etnia amazônico-caribenha. Desta maneira, as inspirações para o arquétipo partiram de símbolos estéticos da indumentária de duas etnias com maior contingente populacional: os Macuxi e os Wapixana.

Esse arquétipo desenvolvido foi mais idealizado, haja vista, que há forte apagamento cultural dos indígenas que decidem deslocar-se para núcleos urbanos, processo ocorrido principalmente por sentimentos anti-indegistas por parte da população, no caso de Boa Vista. A inspiração veio de algumas mulheres indígenas que falam

sobre suas vivências e costumam exaltar a estética das etnias nas quais pertencem.

Ao submeter os primeiros esboços para análise, a réplica foi de que as mulheres indígenas que se veem cotidianamente no perímetro urbano boa-vistense não se apropriam de uma indumentária e pintura étnica, porém, isso se dá por conta de processos coloniais de adequação à cultura dominante importada. A proposta de croqui, buscou trazer as pinturas e adornos, ainda que hibridizados, como forma de valorização desses povos tradicionais roraimenses.

A GUYANENSE CARIBENHA INDO-AFRICANA

A República Cooperativista da Guyana é concebida, por meio de seu processo colonizador e de povoamento, principalmente, de africanos, povos indígenas, holandeses, franceses, ingleses, portugueses, indianos e chineses. Apesar da unidade geográfica sul-americana, a área conhecida como litoral das guianas não teve uma colonização ibérica. Como reflexo disto, o idioma inglês, herança de um dos seus colonizadores, tornou-se a língua oficial do país.

A Guyana é autodeclarada como a Terra dos Seis Povos: os nativos ameríndios, a colonização européia, a vinda da mão-de-obra africana escravizada, a chegada dos *indentured laboures* portugueses/madeirenses, indianos e chineses, são as principais identidades contribuintes da formação cultural guyanense. Todavia, duas matrizes culturais destacaram-se, a africana e a indiana.

O arquétipo traçado é uma hibridação dessas duas culturas destacadas, apesar de uma maioria populacional ser indo-guyanense, em Boa Vista destacaram os guyanenses de origem africana, com traços culturais caribenhos, sobressaltados a cultura rastafári, identificadas pela musicalidade do reggae e nos penteados, assim muitas

mulheres guyanenes que foram para capital de Roraima tornam-se trancistas, conforme foi apontado por aquelas nas quais os esboços foram mostrados, as tranças e as roupas e maquiagens coloridas são características marcantes dessas mulheres imigrantes.

A MIGRANTE NORDESTINA

O aumento da densidade demográfica no estado de Roraima foi fortemente impulsionado pela força estatal, o processo de transformação de Território Federal para Unidade Federativa atraiu um enorme contingente migrantes intra e extra regional (principalmente nordestinos), esse salto na taxa de migração esteve intimamente ligada a dois fatores: a atividade de garimpo e a oferta de empregos públicos.

Uma herança cultural nordestina muito apreciada no contexto roraimense é o ritmo musical forró e as festas juninas. Um dos principais eventos da cidade fronteiriça em questão é o Festejo de Bonfim, no qual ocorrem vaquejadas ao som de bandas de forró e sertanejo, o arquétipo desenvolvido é inspirado nessa conjuntura híbrida das culturas forrozeiras e sertanejas.

A VENEZUELANA LATINO-BOLIVARIANA

A relação entre as cidades-gêmeas Paracaima e Santa Elene de Uaíren era de intensa transitoriedade, por não haver nenhuma barreira natural demarcatória. Com poucas opções de entretenimento no lado fronteiriço brasileiro, muitas pessoas atravessavam a fronteira para ir aos cafés, grandes mercados, casas noturnas venezuelanas na cidade vizinha, em Santa Elena de Uairén, uma cidade maior e com mais opções de entretenimento.

A presença de clubes noturnos aquece a pacata rotina da cidade serrana venezuelana, com festas temáticas, geralmente embala-

das por ritmos latinos, e até entretenimento adulto. Essa latinidade é expressada também nas indumentárias das venezuelanas, além da grande pressão estética por conta de seu histórico bem sucedido em concursos de beleza como o Miss Universo.

A arquétipo da mulher venezuelana da fronteira expressa essas características supracitadas, há dramaticidade e movimento, juntamente com esses traços estéticos latinos. Infelizmente com crise econômica e humanitária que se agravou a partir de 2017, o que se foi apontado pelas mulheres boa-vistenses nas quais analisaram os croquis é que as venezuelanas “não sabem se vestir e não combinam coisa com coisa”, apesar de relatos que reconhecem o gosto por cores chamativas. Ciente que ocorre xenofobia com os refugiados e suas condições socioeconômicas desfavoráveis, buscou-se trazer esses aspectos cromáticos quentes e vibrantes, mas de modo a mostrar uma mulher venezuelana aquém de sua situação atual.

A NORTISTA PROTESTANTE

Roraima no geral, mas em especial a cidade de Pacaraima, é identificada (no sentido de como percebem a identidade da cidade) como um local calmo, mas a região montanhosa propicia à esta cidade roraimense um clima ameno serrano, em comparação com as outras cidades do estado, transpassa tranquilidade, de um local para descanso. Na cidade não há danceterias, ou bares com música, por exemplo, isso pode ser explicado pois uma parcela considerável da população se declarar e ser frequentadores de igrejas evangélicas.

Vale citar que no Brasil, houve o advento do protestantismo da metade para o final de 1900, com a reformulação doutrinária e com setores mais voltados para questões de classe. Esse fenômeno foi notado não somente nos grandes núcleos urbanos, mas também em pe-

quenas cidades, como nota-se em Pacaraima. Lá, constatou-se no perímetro urbano elevado número de congregações evangélicas, das mais variadas vertentes doutrinárias, por esse motivo, provavelmente, que na cidade o dia 14 de agosto, dia do Evangelho, foi proclamado como feriado municipal.

A presença marcante do Cristianismo no Brasil, mas em destaque para as vertentes protestantes é constatada no estado de Roraima como um todo, mas decidiu-se elucidá-la como característica marcante em Pacaraima. Deste modo, o arquétipo nortista neo-amazônico, é inspirado em mulheres protestantes, hibridizadas etnograficamente, mas com indumentária fortemente influenciada pelo cunho religioso trazido com a colonização.

CONSIDERAÇÕES

À vista das personas idealizadas, buscou-se demonstrar o contexto fronteiriço é cosmopolita e a partir desta constatação, perceber nesta intensa mobilidade cultural transnacional uma oportunidade de potencialização local, por meio de suas expressões artístico-culturais. Algo já inerente para os países amazônico-caribenhos, porém exogenamente desconsiderado. O objetivo não é reforçar estereótipos, sim trazer a discussão para centro-sul, sobre uma região periférica do Brasil, por um viés artístico e de moda demonstrar um cosmopolitismo cultural semelhante ao de grandes regiões metropolitanas como São Paulo e Nova Iorque, por exemplo.

Permanece o esforço de analisar estas cidades transfronteiriças amazônicas desmistificando-as como espaços de vácuos socioculturais. Pouco contempladas em estudos nos campos artísticos e saturadas de informações que constroem um imaginário conflituoso e beligerante fronteiriço. Suas indumentárias híbridas são trazidas para

propor novos olhares, uma alternativa que se soma à já tão rica e diversa composição cultural Sul-Americana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho. Cultura e Interculturalidade: Comentários de uma longa conversa. In: GUELMAM, Leonardo; ROCCHA, Vanessa (org.) **Interculturalidades**. Niterói: EdUFF, 2004, p.83-90.

BARBOSA, Jorge Luiz. Considerações sobre a relação entre cultura, território e identidade. In: GUELMAM, Leonardo; ROCCHA, Vanessa (org.) **Interculturalidades**. Niterói: EdUFF, 2004, p.100-104

BECKER, Bertha K. **Amazônia**: Geopolítica na virada do III Milênio. Rio de Janeiro, Garamond. 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. ÁVILA, Myriam, REIS, Eliana, GONÇALVES, Gláudia. Reimo. 3. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2005.

BOTÍA, Carlos Gilberto Zaráte. **Silvícolas, Siringueros y Agentes Estatales**: El surgimento de una sociedad tranfronteriza em la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia. Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI), 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. MICELLI, Sergio (org), ed. 6. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BURGUELIN, Olivier. Vestuário. **Enciclopédia Einaudi, volume 32**. Soma/Psique – Corpo. Maria Bragança. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995.

CAMARGO, Julia. **Diplomacia Cultural**: Uma Alternativa para Integração na Tríplice Fronteira Brasil-Venezuela-Guayna. Boa Vista, 2011

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Les-

sa; trad. da introdução Gênese Andrade. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: editora USP, 2013.

CESAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Trad. Noémia de Souza. 1 ed. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora, 1978.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Trad. Editôra Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editôra Civilização Brasileira. 1968.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. REPA, Luiz Sérgio, NASCIMENTO, Rodnei. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília, Ed.UFMG/UNESCO, 2006b.

LEENHARDT, Jacques. Fronteiras, Fronteiras Culturais e Globalização. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai e Argentina*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/ Centro de Estudos de Literatura e Psicanálise Cyro Martins/ Ateliê Editorial: 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MATTOS, Meira. **Uma Geopolítica Pan-Amazônica**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1980.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Cultura e Poder**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Temática: Arte e Ensaios**. n.32, p. 122 - 151, dezembro. Rio de Janeiro, 2016, p. 122 - 151

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. 2003. 405p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A presença holandesa na Amazônia Caribenha entre os séculos XVI e XVII: Da Costa Selvagem ao Rio Branco. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; IFILL, Melissa (org.) **Dos Caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: EDUFRR, 2011, p.19-43.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Além das fronteiras**. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai e Argentina*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/ Centro de Estudos de Literatura e Psicanálise Cyro Martins/ Ateliê Editorial: 2002.

RADFORD, Robert. Dangerous Liaisons: art, fashion and individualismo. In: VALERIE, Steele. **Fashion Theory**, vol. 2. Issue 2: The Journal of Dress, Body and Culture. Londres: Bloomsbury Academic, 1998, p. 151-164.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org; Editora 34, 2005

RIVERA, Silvia Cusicanqui. **Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. 1a ed. Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

SPIVAK , Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STERN. Radu. **Against Fashion: clothing as art 1850-1930**. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press, 2004.

WENDT, Alexander. *Anarchy is What States Make of It: The Social Constriction of Power Politics*. **International Organization** 46: 391-425, 1992

ÍNDICE REMISSIVO

C

Conhecimento 2, 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 171, 173, 174, 176, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235

Cultura 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 171, 173, 174, 176, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235

E

Educação 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164,

171, 173, 174, 176, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235

H

História 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 171, 173, 174, 176, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235

I

Identidade 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 144, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 171, 173, 174, 176, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235

Indígenas 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125,

126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 136, 137, 138,
143, 144, 148, 151, 154, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 164,
171, 173, 174, 176, 188, 189,
191, 192, 200, 201, 202, 203,
206, 208, 211, 212, 227, 228,
229, 230, 233, 234, 235

Interculturalidade 16, 20, 26, 27,
28, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 45,
50, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
77, 79, 80, 81, 82, 83, 105,
109, 116, 117, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 136,
137, 138, 143, 144, 148, 151,
154, 155, 156, 157, 158, 161,
162, 164, 171, 173, 174, 176,
188, 189, 191, 192, 200, 201,
202, 203, 206, 208, 211, 212,
227, 228, 229, 230, 233, 234,
235

M

Mulheres 16, 20, 26, 27, 28, 30,
31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79,
80, 81, 82, 83, 105, 109, 116,
117, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 136, 137, 138,
143, 144, 148, 151, 154, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 164,
171, 173, 174, 176, 188, 189,
191, 192, 200, 201, 202, 203,
206, 208, 211, 212, 227, 228,
229, 230, 233, 234, 235

P

Povos 16, 20, 26, 27, 28, 30, 31,
36, 37, 39, 40, 45, 50, 61, 70,

71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80,
81, 82, 83, 105, 109, 116, 117,
121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 136, 137, 138, 143,
144, 148, 151, 154, 155, 156,
157, 158, 161, 162, 164, 171,
173, 174, 176, 188, 189, 191,
192, 200, 201, 202, 203, 206,
208, 211, 212, 227, 228, 229,
230, 233, 234, 235

S

Sociedade 16, 20, 26, 27, 28, 30,
31, 36, 37, 39, 40, 45, 50, 61,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79,
80, 81, 82, 83, 105, 109, 116,
117, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 136, 137, 138,
143, 144, 148, 151, 154, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 164,
171, 173, 174, 176, 188, 189,
191, 192, 200, 201, 202, 203,
206, 208, 211, 212, 227, 228,
229, 230, 233, 234, 235

ESCRITOS NA DIVERSIDADE: GÊNERO E INTERCULTURALI DADE

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065



9 786558 894902 >

