

A estruturação da obra levou em consideração os lugares de fala a partir dos quais os textos foram escritos. Esses lugares deram origem a cada uma das seções: as vozes negras, as vozes das mulheres, as vozes do TransENEM, as vozes da comunidade LGBTQIA+, as vozes da escola e as vozes da academia. Nesse sentido privilegiaram-se as identidades em detrimento das temáticas. Embora as identidades compartilhem algumas questões, também há temas transversais, como a inclusão de pessoas com deficiência e as reflexões sobre o contexto da pandemia, que aparecem em diversas seções.

Os textos que compõem o “Diálogos insurgentes” procuram colocar vozes diferentes em comunicação. Trata-se de possibilitar a manifestação de olhares não apenas diversos, mas contestadores de uma visão pretensamente universal de mundo. O que podemos aprender com a experiência das mulheres sobre o momento atual? Quais são os conflitos que a pandemia faz eclodir nas comunidades? Quais são os seus efeitos para a qualidade da educação? O que a nossa instituição tem feito diante desse contexto? O que os corpos e sexualidades dissidentes têm a nos ensinar? Em que medida estamos incorporando os conhecimentos e a perspectiva das vozes negras? Essas são algumas questões discutidas ao longo das seções de diálogo.

IOLI WIRTH | JULIAN FONTOURA | LILIANE PRESTES (orgs.)

“(…) as pessoas LGBTI+ têm uma altíssima taxa de evasão na educação; as escolas são espaços de extrema opressão para pessoas fora dos padrões de gênero e sexualidade. Estudantes, professores e a coordenação escolar são frequentemente cruéis com jovens que não correspondem às expectativas hetero e cisnormativas. Isso é algo que transforma a experiência, que, por si só, é desafiadora. Se adicionarmos também as dificuldades que jovens pobres, mulheres, negres, com diversidade funcional e neuroatípicos enfrentam, torna-se compreensível que jovens que combinam algumas dessas opressões com a de gênero e sexualidade tão frequentemente abandonem os estudos. A educação precisa ser repensada para que incorpore as diferentes experiências de gênero e forme uma nova cidadania, interrompendo a tradição de exclusão das pessoas LGBTIs dos seus bancos e de conservadorismo nas administrações. Defendemos a educação como um vetor de difusão de valores diversos e promoção do respeito, e não um local de repressão das individualidades, da diversidade, da diferença, da complexa expressão humana, da criatividade e da coletividade”.

CAIO TEDESCO | DIANA ALMEIDA
autores da seção “Vozes do TransENEM”



DIÁLOGOS INSURGENTES DURANTE A PANDEMIA vozes para uma educação (trans)formadora



DIÁLOGOS INSURGENTES DURANTE A PANDEMIA

vozes para uma educação (trans)formadora

Ioli Gewehr Wirth
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Liliane Madruga Prestes
(orgs.)



A organização da obra é uma iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (NEP-GS/IFRS – Porto Alegre), que mobilizou suas redes de colaboração para a escrita dos capítulos. Participaram pesquisadores e extensionistas de diversas instituições, além de membros da comunidade, como representantes de grupos populares, de movimentos sociais e de organizações do campo da cultura. O formato dos textos é variado, refletindo a diversidade de seus autores. Há artigos acadêmicos, relatos de experiência, ensaios e até mesmo poesia e música.

Na medida em que na obra estão contidos textos que refletem sobre as ações afirmativas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, espera-se que ela possa contribuir com a promoção, a continuidade e o fortalecimento desse tipo de ação institucional. No contexto político adverso no qual o país se encontra, é imprescindível o fortalecimento da divulgação da temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade em interseccionalidade com questões de raça/etnia, classe, educação e mundo do trabalho como elemento de efetivação da institucionalidade trazida com a criação dos Institutos Federais. Tais temáticas são fundamentais para a consecução de uma educação emancipadora, que possibilite a formação integral dos sujeitos e forneça instrumentos para o enfrentamento e a superação de desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

**Diálogos insurgentes durante a pandemia:
vozes para uma educação (trans)formadora**

**Ioli Gewehr Wirth
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Liliane Madruga Prestes
(orgs.)**

**Diálogos insurgentes durante a pandemia:
vozes para uma educação (trans)formadora**

**Ioli Gewehr Wirth
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Liliane Madruga Prestes
(orgs.)**

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília (SP)- 2021

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Hideyshi Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Claudia Sabia (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Revisão: Paulo Hebmüller

Foto da capa: Tainá Gewehr Wirth

Impressão: Renovagraf

D579

Diálogos insurgentes durante a pandemia : vozes para uma educação (trans)formadora [recurso eletrônico] / Ioli Gewehr Wirth, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, Liliane Madruga Prestes (Organizadores). -- Marília, SP : Lutas Anticapital, 2020.

1 arquivo em PDF 395 p.

ISBN 978-65-5950-002-4 (Livro eletrônico)

1. Educação. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Direitos humanos. I. Wirth, Ioli Gewehr, org. II. Fontoura, Julian Silveira de Ávila, org. III. Prestes, Liliane Madruga, org.

CDU(online): 37

Catálogo na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

1ª edição: janeiro de 2021

Editora Lutas anticapital

Marília –SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

Facebook: @edlutasanticapital

Instagram: @editora_lutas_anticapital

Sumário

Apresentação.....	11
<i>Ioli Gewehr Wirth</i>	
<i>Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura</i>	
<i>Liliane Madruga Prestes</i>	

Parte I: Vozes negras

África.....	23
<i>Roberto Mendes</i>	
Satélite prontidão: os últimos dez anos de muito swing samba rock (2002 A 2012).....	25
<i>Nilo Feijó Filho</i>	
Vidas em construção.....	41
<i>Hilton Jorge Machado (Melô)</i>	
Preta sim, moreninha não: por uma educação resistente, representativa e antirracista.....	49
<i>Andressa da Silva Machado</i>	
<i>Nathiele Fagundes de Oliveira</i>	
A cultura social da reciclagem, saberes e conexões – luta contra a exclusão social.....	61
<i>Alexandro Cardoso</i>	
Indiferença.....	77
<i>Roberto Mendes</i>	
Ervas e saberes afro-brasileiros.....	79
<i>Priscila Vieira Bastos</i>	
Yuka Bazuka.....	85
<i>Paulo Dionísio</i>	

Parte II: Vozes das mulheres

Diário da quarentena: tempo em família e de muita produção89

Aline Silva de Bona

Papo de mãe: o que fazer com um diagnóstico de autismo?.....107

Inajara Piedade da Silva

Alguns elementos teóricos e práticos para pensar a potência do trabalho das mulheres.....111

Ioli Gewehr Wirth

Parte III: Vozes do TransEnem

Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocativas e provocadas pela experiência docente no coletivo pela educação popular TransEnem (2016-2019).....123

Caio de Souza Tedesco

Diana de Almeida

Algumas ideias sobre diversidade no campo da educação popular.....139

Alef de Oliveira Lima

Relato de experiência: o trabalho de assistentes sociais no coletivo pela educação popular TransEnem.....147

Eduarda Bernardo Nunes

Lucinéia Rodrigues

Mara Marques Moreira

Didática & Sensibilidade: contribuições à assembleia formativa do TransEnem.....159

Alef de Oliveira Lima

Parte IV: Vozes da comunidade LGBTQIA+

“Não vai ser parada, vai ser corrida e pedrada”: desafios do movimento LGBT no interior do RS.....167

Oscar de Souza

Luís Fernando Vanin

Willian Guimarães

Ronaldo Canabarro

Icaro Gaspodini

Ingra Costa e Silva

Contribuições para a manutenção do armário lésbico: as experiências que não podem ser traduzidas em palavras.....181

Mariluce Vieira Chaves

Casarificação: apropriação corpórea subsersiva e indisciplinar em casa.....193

Joja da Silva Vaicëulionis

O bug do sistema.....207

Savanna Passarela

Parte V: Vozes da escola

Uma reflexão transdimensional a partir do caminho percorrido para tornar-se um educador.....215

Bruno Gabriel Gomes Cardoso

Travestilidade, abjeção e estigma no ambiente escolar.....223

Felipe Brito Fernandes

Giovani Anselmo M. Pelógia

Paulo Sérgio Rodrigues de Paula

Relato de experiência: mapeando os conhecimentos prévios de adolescentes sobre DSTS, HIV e AIDS a partir da utilização de um jogo enquanto estratégia de ensino.....241

Lilian Vas Leiria

Danielle Sabrine Sardi dos Santos

Dienifer Najara Brol Bordignon

Tuany Carbone da Rosa

Encontro afrodigital.....255

Luciane de Oliveira Machado

Rita de Cássia Sousa da Silva

Exclusão digital e desigualdades no ensino superior em tempos de pandemia de COVID-19.....263

Mônica Celestino

A escola como uma crônica de morte anunciada.....283

Alessandro Varela dos Santos

A qualidade social da educação e o direito à educação em contexto pandêmico: algumas reflexões sobre o caso do estado do Rio Grande do Sul.....297

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

Berenice Corsetti

Parte VI: Vozes da academia

Formação para a cidadania na educação básica: relato de um projeto de extensão sobre os povos indígenas.....311

Thiago Coelho Silveira

Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar

Francisco Eric Vale de Sousa

Geovania Figueiredo da Silva

Lições compartilhadas durante a pandemia de COVID-19 e o compromisso ético, político e social do IFRR.....325

Liliane Madruga Prestes

Helen Scorsatto Ortiz

Socialmente isolados, psicologicamente fragilizados! Os efeitos da pandemia da COVID-19 em pessoas que vivem com HIV/AIDS.....339

Cecílio Argolo Junior

Mírian Rique de Souza Brito Dias

Denise Boff

Imbricamentos da deficiência na universidade: incorporando a deficiência nas discussões interseccionais.....349

Gisele de Mozzi

Henrique Caetano Nardi

Letramento de surdos e a descoberta da biblioteca: relato de experiência no IFRR.....363

Esmeraci Santos do Nascimento

A resistência inventiva de uma pesquisa com drag queens em tempos de pandemia do Coronavírus.....373

Luiz Davi Mazzei

Anderson Ferrari

“Nada será como antes, amanhã”: o luto deixado pela COVID-19 e a possibilidade de regeneração espiritual em um novo ser387

Cecílio Argolo Junior

Wellington Junior Jorge

Marcos André Vieira de Oliveira

Liliane Amaral Janguê Bezerra Diniz

Silvana Maria de Macêdo Uchoa

Roberto Santos Júnior

Silvania de Souza Santos

Angelina do Socorro Ferreira da Conceição

Apresentação

A pandemia acirrou as desigualdades sociais, levou uma parcela da população ao isolamento domiciliar, interrompeu ou reconfigurou a atividade escolar, desarticulou a separação entre o público e o privado, contribuiu para a emergência de diversos conflitos e, por outro lado, possibilitou um momento de introspecção e de sistematização de experiências. Os núcleos de ações de afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre perceberam este momento como uma dupla oportunidade: de um lado, como ocasião para reflexão sobre os significados do momento atual a partir de diferentes lugares de fala; de outro, o tempo para sistematizar experiências ocorridas em contextos anteriores. Os trabalhos estão reunidos aqui numa antologia de textos insurgentes que procura colocar vozes diferentes em diálogo. Trata-se, como é a incumbência dos núcleos, de possibilitar a manifestação de olhares não apenas diversos, mas contestadores de uma visão pretensamente universal de mundo. O que podemos aprender com a experiência das mulheres sobre o momento atual? Quais são os conflitos que a pandemia faz eclodir nas comunidades? Quais são os seus efeitos para a qualidade da educação? O que a nossa instituição tem feito diante desse contexto? O que os corpos e sexualidades dissidentes têm a nos ensinar? Em que medida estamos incorporando os conhecimentos e a perspectiva das vozes negras? Essas são algumas questões discutidas ao longo das seções de diálogo.

A organização da obra é uma iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre (NEPGS/IFRS - Porto Alegre), que mobilizou suas redes de colaboração para a escrita

dos capítulos. Participaram pesquisadores e extensionistas de diversas instituições, além de membros da comunidade, como representantes de grupos populares, de movimentos sociais e de organizações do campo da cultura. A prontidão de sua adesão e a qualidade das produções enviadas foram fundamentais para que pudéssemos concretizar este projeto. A todas e todos nosso profundo reconhecimento, respeito e agradecimento. O formato dos textos é variado, refletindo a diversidade de seus autores. Há artigos acadêmicos, relatos de experiência, ensaios e até mesmo poesia e música. O financiamento da publicação foi viabilizado com recursos públicos disponibilizados pelo IFRS¹.

Por meio dos 33 textos reunidos neste livro, o NEPGS/IFRS - Porto Alegre visa a contribuir com a garantia dos valores éticos e humanísticos e com o convívio/respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais no contexto da política de ações afirmativas da instituição. Na medida em que na obra estão contidos textos que refletem sobre as ações afirmativas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, espera-se que ela possa contribuir com a promoção, a continuidade e o fortalecimento desse tipo de ação institucional. No contexto político adverso no qual o país se encontra, é imprescindível o fortalecimento da divulgação da temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade em interseccionalidade com questões de raça/etnia, classe, educação e mundo do trabalho como elemento de efetivação da institucionalidade trazida com a criação dos Institutos Federais. Tais temáticas são fundamentais para a consecução de uma educação emancipadora, que possibilite a formação integral dos sujeitos e forneça instrumentos para o enfrentamento e a superação de desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Nesse sentido, esta obra reflete o compromisso histórico e ético-político do IFRS com a oferta da educação profissional pública, gratuita e de excelência aos jovens e trabalhadores do

1 Este produto bibliográfico foi contemplado pelo edital 36/2020 do IFRS de auxílio às publicações organizadas por servidores da instituição.

campo e da cidade. Os percursos formativos construídos a partir da concepção que orienta o IFRS estão articulados com o compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana.

Os acontecimentos no cenário político sinalizam continuamente que estamos diante de um inequívoco retrocesso em relação às pautas das ações afirmativas. O avanço de ideais conservadores é observado no Brasil, em vários outros países da América Latina, na América do Norte, na Europa... Há diversos estudos que desvelam os momentos distintos e expressivos movimentos dessa recente onda conservadora. Os ataques que vêm sendo aplicados às Ciências Humanas, às universidades, aos Institutos Federais, à educação e ao pensamento crítico integram o avanço do neoconservadorismo no Brasil, constituindo-se numa ameaça aos direitos sociais, à soberania nacional, ao desenvolvimento científico e tecnológico e à educação pública, afetando fortemente o reconhecimento internacional de nosso país.

Como contraponto nesse cenário, essa obra traz em, sua gênese, o compromisso de pensar as questões ligadas aos direitos humanos tanto de forma holística quanto como aspecto fundante da igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural). Assim, reforçamos a importância do debate sobre as temáticas aqui apresentadas nos mais variados contextos, espaços e formas.

A organização da obra levou em consideração os lugares de fala a partir dos quais os textos foram escritos. Esses lugares deram origem a cada uma das seções: as **vozes negras**, as **vozes das mulheres**, as **vozes do TransENEM**, as **vozes da comunidade LGBTQIA+**, as **vozes da escola** e as **vozes da academia**. Nesse sentido privilegiaram-se as identidades em detrimento das temáticas. Embora as identidades compartilhem algumas questões, também há temas transversais, como a inclusão de pessoas com deficiência e as reflexões sobre o contexto da pandemia, que aparecem em diversas seções. A

seguir apresentamos os textos que compõem cada uma das partes do livro.

Na parte I: **vozes negras**, temos um conjunto de textos e reflexões que expressam um grito de liberdade de todos aqueles que foram silenciados, reivindicando assim o seu protagonismo e tendo suas vozes aqui ampliadas pela escrita. Abrindo essa parte da obra, temos o poema **África**, que nos toca ao desenhar um continente distante daquele que conhecemos pelos livros didáticos; uma África cheia de vida, sons e ritmos. O texto **Satélite Prontidão: os últimos dez anos de muito swing samba rock (2002 a 2012)** recupera a história da Casa da Cultura Negra, espaço de lutas e resistências em Porto Alegre. O relato **Vidas em construção** traz a reflexão sobre os movimentos recursivos a partir de um conjunto de ações em comunidades periféricas da cidade de Porto Alegre, historicizado entre os anos de 1990 e 2000. Na perspectiva de uma educação emancipadora e antirracista, temos o texto **Preta sim, moreninha não: por uma educação resistente, representativa e antirracista**, que em sua construção evidencia a importância da construção de um projeto de educação transformadora como potência para a (trans)formação de uma sociedade antirracista. A luta das(os) catadoras(es) de material reciclável contra a exclusão social, no contexto da cultura, é retratada pelo relato empírico **A cultura social da reciclagem, saberes e conexões - luta contra a exclusão social**. Novamente temos a sensibilidade do poeta expressa nos versos de **Indiferença**, no qual o choro e as lágrimas se mesclam a uma percepção do que é o continente africano numa realidade vivenciada e experienciada. O texto **Ervas e saberes afro-brasileiros**, incluído nessa seção, traz para o debate o impacto das ações de valorização do conhecimento, da cultura e da história do povo negro, na compreensão da diversidade cultural, a partir de intervenções pedagógicas que se estabelecem no convívio e na troca de saberes e experiências entre diferentes sujeitos. Por fim, **Yuka Bazuka**, com seus versos fortes, desvela a situação do povo preto através de uma lente que focaliza os desdobramentos do

pós-escravidão na atualidade, evidenciando ainda a sociedade injusta, desigual e excludente em que nos inserimos.

A parte II: **vozes das mulheres** reúne textos de mães e professoras. **Diário da quarentena: tempo de reflexão em família e de muita produção** é um relato de uma professora que reflete sobre os muitos desafios do trabalho docente em domicílio, que precisa ser articulado com o trabalho doméstico e com o cuidado de três filhos pequenos num contexto de incertezas, dúvidas e medos decorrentes da pandemia. O segundo relato, **Papo de mãe: o que fazer com um diagnóstico de autismo?**, também de uma mãe e professora, reflete sobre os desafios para educar um filho autista. Na ausência de políticas públicas mais consistentes, essa responsabilidade recai fortemente sobre as famílias e sobre as mães. A seção termina com o texto **Alguns elementos teóricos para pensar a potência do trabalho das mulheres**, que reflete sobre a invisibilização social dos trabalhos domésticos e de cuidados e apresenta experiências protagonizadas por mulheres em que o cuidado da vida humana é central.

A parte III: **vozes do TransENEM** é constituída por um conjunto de textos que refletem sobre a experiência do programa de extensão homônimo, vinculado ao NEPGS/IFRS - Porto Alegre desde 2016. A principal ação do programa consistia inicialmente na oferta de um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) voltado ao público trans. Na atualidade, o programa engloba um conjunto de ações que incluem desde a preparação para a continuidade de estudos até assistência social, jurídica e psicológica para a comunidade LGBTQIA+, bem como ações de formação inicial e continuada da equipe de colaboradores(as) voluntários(as). A experiência e os textos têm em comum o questionamento da cisnormatividade, que também está presente na escrita. Por esse motivo os textos adotam o gênero neutro, como em “es estudantes” e “es professores”. **Por um ensino de História que transgrida a cisnormatividade** abre a seção, tendo sido escrito por professores de História do cursinho. O texto reflete sobre o sentimento de não pertencimento de pessoas trans em relação à história oficial e a busca por eventos históricos

menosprezados que revelam que esse público sempre esteve presente. **Algumas ideias sobre diversidade no campo da educação popular** é o relato de um professor cis que passa a refletir sobre a sua condição de gênero a partir da indagação de estudantes. Os deslocamentos que o diálogo no campo da educação popular provoca são abordados ao longo do texto. **Relato de experiência: o trabalho de assistentes sociais no coletivo pela educação popular TransENEM** aborda o trabalho de escuta e auxílio pela busca de direitos realizadas pelo coletivo, que reforça a identidade e o pertencimento ao projeto e combate a evasão de estudantes. **Didática e sensibilidade: contribuições à assembleia formativa do TransENEM** convida à reflexão sobre o significado dos procedimentos de ensino-aprendizagem adotados em sala de aula e a necessidade de sentir e fazer sentido para o público envolvido.

A parte IV: **vozes da comunidade LGBTQIA+** conjuga um relato coletivo sobre o movimento LGBT e reflexões individuais sobre diferentes experiências de corpos e sexualidades dissidentes. O relato **Não vai ser parada, vai ser corrida e pedrada** aborda a articulação do coletivo plural na cidade de Passo Fundo, que passa a ser uma importante referência de resistência e luta por direitos do público LGBT no interior do Rio Grande do Sul. O texto **Contribuições para a manutenção do armário lésbico** é uma reflexão sobre lesbianidade na relação familiar. Aborda a revelação do corpo lésbico por meio de contratos não falados e a insubmissão a esse silenciamento. **Casarificação: apropriação corpórea subversiva e indisciplinar em casa** aborda o processo artístico e reflexivo de construção e descoberta de um corpo transitante ou de sentir-se em casa no próprio corpo. **O bug do sistema** faz uma analogia entre o sistema de informática e a diversidade no sistema social. Como explica a autora, o *bug* na informática acontece quando um valor não é reconhecido, ou seja, quando não havia sido previsto pelo programador. Todo *bug* leva a uma reprogramação. A partir dessa ideia, a autora relata em sua trajetória o sentimento de ser um *bug* e a necessidade de destruir o sistema cis.

Na parte V: **vozes da escola**, estão reunidos textos que buscam, por meio de relatos, experiências e vivências dos sujeitos que se inserem nesse espaço, em que a natureza da escola, a sua função social, as práticas pedagógicas nela desenvolvidas, os processos de construção de identidades e os saberes e conhecimentos por ela operacionalizados estão em destaque. Os caminhos percorridos na formação docente, dentro de uma perspectiva humanizadora, são retratados a partir de uma trajetória pessoal no texto **Uma reflexão transdimensional a partir do caminho percorrido para tornar-se um educador**, onde elementos como o trabalho docente, a escolha pela docência e os desafios da profissão são trazidos à baila. As questões ligadas à construção da identidade de gênero no contexto da escola, a partir dos desafios e do enquadramento das diferenças na perspectiva de uma identidade travesti, se apresentam no conjunto de nossa obra com o texto **Travestilidade, abjeção e estigma no ambiente escolar**. Problematizando o papel da Educação em Ciências para além de uma Educação Sexual pautada exclusivamente em conceitos morfofisiológicos, temos o **Relato de experiência: mapeando os conhecimentos prévios de adolescentes sobre DSTs, HIV e AIDS a partir da utilização de um jogo enquanto estratégia de ensino**, provocando a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do espaço escolar, tendo como elemento balizador os saberes dos sujeitos como estratégia no processo de aprendizagem.

As questões étnico-raciais no contexto da Educação Básica são trazidas a partir do texto **Encontro afrodigital**, que evidencia a importância de projetos institucionais de educação no combate às desigualdades estruturais e da valorização da cultura afro-brasileira nas suas distintas dimensões e contextos. Os reflexos da pandemia da Covid-19 são retratados nessa seção, à luz das desigualdades presentes na Educação Superior. O texto **Exclusão digital e desigualdades no ensino superior em tempos de pandemia de Covid-19** evidencia os engendramentos do ensino remoto, o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação e as políticas públicas

(res)significadas neste momento tão particular que vivemos. O texto **A escola como uma crônica de morte anunciada** problematiza o processo de naturalização da precariedade da escola pública, à luz de um olhar ao precário como brecha de uma falência da educação pública. Por fim, trazendo para o debate o tipo de qualidade que buscamos nesse cenário de pandemia, o texto **A qualidade social da educação e o direito à educação em contexto pandêmico: algumas reflexões sobre o caso do estado do Rio Grande do Sul** faz um apanhado das estratégias utilizadas pelo poder público na tentativa de garantir o direito constitucional à educação pública, gratuita e de qualidade, incorporando ainda uma perspectiva de qualidade da educação que vai ao encontro dos índices estandardizados convencionais.

Finalizando essa obra, temos a parte VI: **vozes da academia**, que abarca um conjunto de textos produzidos por diferentes comunidades de pesquisa brasileiras cujas investigações aqui apresentadas se articulam com a promoção dos direitos humanos e suas intersecções nos campos da saúde, da educação e da prática social. Como possibilidade de uma compreensão equilibrada, desmitificada de estereótipos da identidade indígena, para além do imaginário do senso comum, temos o relato de uma atividade extensionista do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com o texto **Formação para a cidadania na educação básica: relato de experiência de um projeto de extensão sobre os povos indígenas**. A partir das experiências vivenciadas no IFRS - *Campus* Porto Alegre, no âmbito das ações desenvolvidas desde o início da pandemia da Covid-19, temos uma breve reflexão acerca dos impactos sociais da atuação institucional e do quanto a coletividade tem atuado de forma comprometida e solidária no texto **Lições compartilhadas durante a pandemia de Covid-19 e o compromisso ético, político e social do IFRS**. Tendo ainda como elemento de debate o novo coronavírus, o texto **Socialmente isolados, psicologicamente fragilizados! Os efeitos da pandemia da Covid-19 em pessoas que vivem com HIV/AIDS** traz para o debate a fragilidade psíquica

provocada pela pandemia num cenário conturbado, confuso e repleto de dúvidas e ações desencontradas, como vivenciamos neste momento, a uma parcela da população historicamente “excluída” dos processos de socialização: pessoas que vivem com HIV/AIDS.

A articulação da categoria deficiência com as perspectivas interseccionais para o reconhecimento da pluralidade dos modos de vida é o elemento-chave no texto **Imbricamentos da deficiência na universidade: incorporando a deficiência nas discussões interseccionais**, que aponta alguns desafios e potenciais da incorporação da categoria deficiência no rol de discussões interseccionais envolvendo o Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) e o Centro de Referência em Direitos Humanos: Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As necessidades educacionais específicas do processo de alfabetização dos estudantes surdos emergem no conjunto das investigações aqui apresentadas com o texto **Letramento de surdos e a descoberta da biblioteca: relato de experiência no IFRR**, que relata uma experiência de letramento em Língua Portuguesa para Surdos. Nesse processo, a biblioteca é apresentada aos estudantes, o que evidenciou a necessidade de políticas institucionais para a promoção do acesso pedagógico aos estudantes em espaços que estão para além da sala de aula. A pandemia do novo coronavírus impacta fortemente a tessitura social nas suas mais variadas dimensões e estruturas, como a saúde, a educação, a cultura científica e as formas e os modos de produzir conhecimento. O texto **A resistência inventiva de uma pesquisa com drag queens em tempos de pandemia do coronavírus** desvela os movimentos e as estratégias de pesquisa instituídas na consecução de estudos de performatividade *drag* com foco na diversidade cultural e na constituição das diversidades. Finalizando, o ensaio **“Nada será como antes, amanhã”: o luto deixado pela Covid-19 e a possibilidade de regeneração espiritual em um novo ser** problematiza a relação dos sujeitos com a pandemia do novo

coronavírus a partir da percepção da fragilidade da vida humana frente ao poder de destruição de um inimigo altamente perigoso e invisível a olho nu num contexto de perdas e memórias e num universo de saudade de um amanhã, ou depois de amanhã, que não mais existirão.

Por fim, reiteramos que esta obra é um convite e uma oportunidade para compartilharmos a escuta de muitas vozes que ecoam de diferentes contextos. Tais vozes formam um coro na luta em prol da equidade e nos convocam enquanto instituição a assumirmos cada vez mais nosso compromisso ético, político e social em prol de uma educação transformadora.

Ioli Gewehr Wirth
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Liliane Madruga Prestes

Parte I

VOZES NEGRAS

África

*Roberto Mendes*¹

Choro

Choro porque as palmeiras e as mangueiras africanas
já não sabem dançar nem o gumbe,
nem o samba

Nem dos toques dos batuques das
mais longínquas aldeias.
A minha África só chora
sem saber por que chora.

Quando muito poderia
alegrar-se com os traços
das pinceladas de Malangatana
e entre outros

Oh, África dança!

Nem do toque da flauta
e da música que o vento
nas ondas do mar
faz ouvir, África dança!

¹ Poeta guineense, natural da cidade de Cacheu, em Guiné-Bissau, África Ocidental. Formado em Direito. Viver da arte num país como a Guiné não é nada fácil, mas a arte é um dom que está em sua identidade desde sempre! E-mail: mendesroberto149@gmail.com.

Satélite prontidão: os últimos dez anos de muito swing samba rock (2002 a 2012)

Nilo Feijó Filho

Quanto tudo começou

A primeira década do século 21 começava e o Satélite Prontidão viveria a grande fase popular da sua história. Mas, para contar estes dez anos intensos de muito samba rock, swing e samba de raiz, preciso me reportar a 2002. Ano em que meu pai, Nilo Alberto Feijó, assumiu mais uma vez a presidência da centenária Associação Satélite Prontidão. Mas acho que nem ele e nem eu sabíamos que aquele período nos reservava uma época de ouro em Porto Alegre. No ano de 2002 eu vencia a batalha de conseguir me formar no curso de Publicidade e Propaganda na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Foram longos dez anos de curso universitário vencidos com muita dificuldade financeira. Também fazia dois anos que havíamos perdido minha mãe, que passou por um grave problema de saúde e veio a falecer no ano 2000.

Nosso contexto de família passava por um período de readaptação. Mas a primeira década do novo milênio vinha com a economia estável e em crescimento, favorecendo atividades bem planejadas e pensadas. Em 2002, tivemos a vitória do presidente Lula e uma promessa de bons anos pela frente – e realmente foram, principalmente com a constituição da nova classe média brasileira favorecida pelo Plano Real. Mas, estranhamente, Porto Alegre vinha com uma mudança dos hábitos noturnos. O bairro da Cidade Baixa vinha se tornando o berço da boemia da cidade. Casas tradicionais que abrigavam o swing e o samba rock vinham em baixa: alguns lugares fechando e outros em franca decadência por vários motivos, os quais não nos interessam neste momento. Mas ainda estavam em atividade alguns lugares tradicionais, como o Las Vegas, o Ypiranguinha e o Carinhoso, e vinha surgindo o Satélite, com o

conjunto Toque Fatal às sextas-feiras. Quando chegamos ao clube, já havia sido implantado o baile, na gestão do então presidente Ruben Canabarro, encerrada em 2001.

Entra o novo ano e meu pai assume a presidência da associação com esse projeto já implantado. Junto à nova diretoria, me encontro presente com a promessa de ajudar meu pai a criar novos projetos para o espaço. Às sextas-feiras continuava a banda Toque Fatal, que tocava o baile a noite toda. A casa abria às 23h30min. A banda subia ao palco à meia-noite e meia e tocava até as duas horas da manhã. Fazia um intervalo de 30 a 40 minutos e tocava mais duas horas, totalizando quatro horas de samba, swing, MPB e outros gêneros que estavam na moda.

A entrada custava R\$ 5,00, e para entrar na casa havia todo um esquema. Era proibido entrar de tênis, camiseta regata, boné ou camisa de time de futebol. O público que frequentava a casa nessa época era mais velho, com idade entre 50 a 60 anos. Às vezes havia um ou outro mais novo pelo salão. É importante lembrar que a banda Toque Fatal foi uma solução encontrada pelo ex-presidente Ruben Canabarro para gerar uma renda extra ao Satélite, que vinha passando por dificuldades financeiras, já que a mensalidade dos associados não dava conta de todas as despesas que a sociedade tinha.

O final dos anos 90 e o início dos anos 2000 foram cruéis com as sociedades negras que tinham uma função social marcante. Já se sofria com a mudança de endereço da Sociedade Floresta Aurora – que fora importante no cenário musical com as famosas domingueiras – do terreno próximo ao Hipódromo do Cristal para a zona Sul, mais especificamente o bairro da Pedra Redonda. Ela ficou assim mais distante e sofreu uma ação dos vizinhos por causa do barulho no novo endereço, impossibilitando atividades noturnas.

A sexta-feira no Prontidão já havia sido tentada algumas vezes, mas foi nessa época que ela se firmou de vez. A matemática para manter a sexta era a seguinte: a banda tinha o equipamento de som, que ficava guardado na sede. O Satélite sedia um dia para que os músicos pudessem ensaiar. A divisão da bilheteria ficava da seguinte forma: a Toque Fatal ficava com

70% da renda de bilheteria e o clube com 30% mais a copa, que era 100% da casa.

As noites de sexta do Satélite nunca mais foram as mesmas. Foram dois anos de movimento satisfatório nesse formato, apesar de a nova diretoria não concordar muito com a divisão que já havia sido acertada com a diretoria anterior. O acordo foi mantido pelo motivo óbvio de entrada de capital: essa era a principal fonte de renda durante o período. Em 2004, tudo iria mudar radicalmente na vida da Casa da Cultura Negra.

A casa da cultura negra

Em 2002, logo após a posse da nova diretoria e com a autorização da diretoria fui conversar com Luís Henrique Rosa, meu ex-professor do curso de comunicação da Ulbra e na época um dos sócios da Upper. Era uma das maiores e mais respeitadas agências de propaganda de Porto Alegre e detinha as contas dos anúncios classificados da *Zero Hora* e do Shopping Iguatemi, entre tantas contas significativas no nosso mercado.

Minha ideia era criar uma marca, um slogan que marcasse o Satélite Prontidão e que fosse de fácil identificação para o grande público. A intenção era ajudar em algumas atividades que estavam sendo feitas e que queríamos divulgar em rádio ou em peças impressas. Foi numa dessas reuniões que ele me apresentou “A Casa da Cultura Negra”. Pegou fácil. Durante aqueles dez anos utilizamos muito bem essa marca, que ficou famosa nas vozes de Adoniram Ferreira, nosso primeiro mestre de cerimônia e voz marcante dos *spots* na extinta Rádio Metrô FM, e do DJ Piá, também mestre de cerimônia dos sábados e voz dos comerciais da também extinta Rádio Ipanema FM. A Casa da Cultura Negra ultrapassou o Estado do Rio Grande do Sul e ficou conhecida em Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Eram outros tempos. Mas ainda tinha muita água para passar de baixo desta ponte. E o momento de ápice estava chegando.

**Telhado de zinco, ventilador de teto, cerveja gelada
samba rock na veia: 2004, o ano em que tudo
mudou para melhor**

De 2002 até o início do ano de 2004, mais precisamente até março daquele ano, o Satélite vinha nesse formato das sextas à noite com a banda Toque Fatal. Foi quando conheci o Emilson. Começamos a formatar o tão sonhado sábado do Satélite Prontidão. Mas a ideia era fugir do formato da sexta-feira tradicional. Queríamos recriar algo tão característico daqui do Sul, o swing samba rock, que estava perdendo suas principais casas.

Mas, antes de entrar nessa história, quero ressaltar que na Cidade Baixa começava o movimento da rua João Alfredo, com casas que resgatariam o gênero, simultaneamente ao Satélite. Nessa época abriram Nega Frida, Pé Palito, Bongo, Espaço Cultural 512 (depois de alguns anos fora de Porto Alegre, passando por Maceió e São Paulo, fui contratado como produtor-executivo do Espaço Cultural 512 e lá deixei um belo legado de muita música, mas isso é outra história) e Paraphernália. Era a juventude consumindo o velho e bom swing do Sul. Muito Jorge Ben, Trio Mocotó e Clube do Balanço, entre outras raridades sonoras que embalavam essas casas. No bairro também começou a surgir a nova geração de bandas e de músicos explorando o gênero, como Calote Samba Rock (hoje Calote), Zamba Ben, Família Sarará, Moreno Morais, Otto Gomes, Marcelo Salgueiro, Domingos Cray e Marcelo Duane. De todos esses, só Família Sarara e Moreno Morais não passaram pelo Satélite.

Ao lado de Emilson comecei a formatar os sábados do Satélite Prontidão. A ideia, como citado acima, era resgatar aquele swing samba rock que tanto sucesso fez nos anos 90 e estava ficando para trás. Ainda era preciso passar pelo crivo da diretoria – todos estavam a favor, mas, por incrível que possa parecer, quem tinha certa resistência era meu pai. Ele estava com medo de que se investisse o pouco dinheiro que havia em algo que não fosse decolar. Mas a cama estava pronta para deitar. Tinha-se o slogan, que pegaria fácil, e a vontade de

fazer. Era necessário um bom apelo para a abertura da noite de sábado, e ele veio da melhor forma. A ideia era abrir com um grande show nacional, produzido e financiado pelo Emilson, que ficaria com uma boa porcentagem de porta para bancar toda a produção do evento, como passagem aérea, hospedagem, traslado e diária de alimentação.

Definimos como seriam o formato do show e as atrações. Naquela noite as bandas de base eram Samba Astral e Swinga Brasil, com shows de Dêlcio Luiz, Reinaldo, Arlindo Cruz e o grupo Natural. Se não me engano, a entrada para ver esse show custava R\$ 10,00. Foi o lançamento do sábado do Satélite Prontidão, e a casa simplesmente estourou de público. Lotação total.

Lembro de uma noite quente de sábado no mês de abril na qual tivemos que abrir as portas laterais para melhorar a circulação do público. Todos os ambientes da centenária estavam tomados. Eram três horas da manhã e a cerveja já estava no fim. Lembro de ir a um bar nas redondezas do Prontidão para buscar mais 40 caixas e segurar a bronca até o fim. Foi um sucesso total: a primeira lotação completa da casa, com média de 950 a mil pessoas presentes na sede. Nosso mestre de cerimônias era o Adoniram. O pontapé inicial tinha sido dado e, passado o primeiro evento com sucesso, precisaríamos planejar mais três semanas até o fim do mês de abril.

Reuni-me com o Emilson na segunda-feira na sede do Prontidão e começamos a pensar na sequência do trabalho. Fala daqui, fala de lá e chegamos à conclusão do que queríamos para o final de semana seguinte. A composição do sábado ficaria com a banda Swinga Brasil e o grupo Musical Movimento. Precisávamos fazer a divulgação do evento, e logo nos veio à cabeça que o veículo adequado seria a Rádio Metrô FM, que havia sido comprada pelo Grupo RBS. Mas como fazer a divulgação com pouca verba?

Bem, a rádio seria nossa parceira para que se pudesse realizar o evento contando com um bom público. Quem faria os *spots* seria o Adoniram, também o mestre de cerimônia dos sábados. A Metrô FM teria uma porcentagem de bilheteria,

topando entrar conosco nessa aventura. Contratamos o som, que ficaria a cargo do Silvinho, que já tinha experiência na Acadêmicos da Orgia, escola de samba localizada na avenida Ipiranga, próximo à bifurcação da rua Silva Só.

Tudo pronto e veio o esperado sábado. A expectativa era alta, já que o primeiro evento foi um sucesso, e o sábado seguinte não iria decepcionar. Ledo engano. Não foi legal. Tivemos um público próximo de 60 pessoas no salão do Satélite. Ainda tivemos problemas com o som e um desentendimento do vocalista do Movimento com o técnico de som. Foi desanimador, e logo surgiu o questionamento: neste formato não vai funcionar.

Novamente me reuni com o Emilson na segunda-feira para avaliar a atividade do final de semana, com uma pressão pesada por trás. Tudo porque meu pai – que, vale lembrar, era o presidente e não queria comprometer o pouco resultado de sexta com um evento que não estava pagando as contas. Nessa hora entrou o apoio da diretoria da associação. Carmem Fontoura e a professora Iara das Neves nos apoiaram na iniciativa, vendo que lá na frente poderíamos colher bons frutos. Nesse clima fizemos a nova reunião. Lembro de dizer ao Emilson que precisávamos de uma banda com mais carisma que o Movimento para tocar no sábado; uma banda que tivesse empatia com o público e que pudesse agregar valor. Pensa daqui, pensa dali e começaram a vir as sugestões. Pensamos no Senzala, mas a banda estava com uma agenda movimentada e não queria se comprometer em ficar de forma fixa numa casa. Pensamos então no Samba Astral, mas a banda também não queria se fixar numa casa porque também estava com agenda no interior e vivia um bom momento. Por sinal, isso geraria certo arrependimento da banda mais adiante, mas aí Inês era morta. Enfim, pensamos muito e chegamos ao grupo Sem Comentários. Era com eles que o sábado tomaria impulso. Banda carismática, tinha bom público e um repertório ótimo. O Emilson estava um pouco resistente quanto à escolha, mas eu tinha uma convicção cega. Era com eles que daríamos um bum no sábado. E assim foi feito.

Com ou sem restrições, seriam eles que fariam a composição com o Swinga Brasil no sábado à noite. A tradicional noite de sábado estava montada. Tinha-se o apoio da rádio que dialogava diretamente com o público que queríamos ter; o mestre de cerimônia era um cara conhecido e fazia os *spots* de rádio; as bandas estavam de acordo com o que queríamos. Era só esperar. E foi isso mesmo que aconteceu. No sábado estreou a dobradinha de ouro. Sem Comentários e Swinga Brasil botaram o povo para dançar. Tivemos um público médio de 150 pessoas na primeira noite. O público foi crescendo ao longo das semanas. Ainda não era o ideal: a sexta-feira bateu o sábado até o fim do mês de abril, mas já em maio não conseguia mais chegar perto do número de pessoas que o sábado atraía. Era uma média de público impressionante, entre 750 a 850 pessoas por sábado.

A copa bombava e vendia tudo até o final da noite. No início do mês de junho a noite de sábado já contava na média com 900 a 950 pessoas. Começou uma migração gradual das pessoas que frequentavam a sexta para o sábado. Uma das inovações do sábado era a presença do DJ Maumau, como era anunciado nos *spots* na Metrô FM. Maurício estava sempre na casa. Costumava dar uns bicos na sexta-feira. Logo que começou o novo sábado, tive uma conversa com ele e disse que precisava de um DJ para cobrir o intervalo das bandas e que tinha uma ideia de projetar uns clipes na parede oposta à entrada lateral do Satélite. Foi aí que surgiu o DJ Maumau. A partir do mês de maio, os clipes mais badalados da *black music* começaram a ser projetados nos intervalos de troca das bandas. Outro fato interessante do sábado é que todo mês as bandas alternavam a abertura e o fechamento da noite. Num mês o Swinga Brasil abria e o Sem Comentários fechava. No mês seguinte invertíamos a ordem.

O sucesso do sábado afetaria a forma de gestão da sexta-feira. Nas noites de sábado o Satélite Prontidão tinha o poder de administrar tudo, desde a contratação das bandas, segurança e DJ até copa e administração da bilheteria. Na sexta já acontecia o contrário, e a banda Toque Fatal começou a ser um problema. Não o grupo, mas o seu dono e guitarrista,

que não conseguia acompanhar nosso raciocínio rápido e forte nas ações aplicadas. Uma das causas era a baixa porcentagem que o Prontidão recebia de bilheteria, somente os 30% que eram destinados à casa. Outro fator era a logística de equipamento de som. Todo sábado o som tinha que ser montado pela manhã. Fora isso, havia a questão de duas bandas altamente qualificadas com naipe de sopros que dava um acabamento mágico nas músicas, algo que a Toque Fatal não tinha e nem mostrava a mínima vontade de mudar – sem esquecer que tocava a noite toda e não havia outra banda para abrir a noite.

O sábado realmente começou a influenciar as noites de sexta-feira de forma pontual. Ou esta se reinventava ou não haveria como ficar com eles. Ainda transcorreu um ano até que a primeira mudança pontual na noite de sexta viesse a ser feita. Em 2005, veio compor a família prontista o Musical Excelsior, e veio para ficar até o fim. Com eles a noite ficou assim: abertura da noite com Musical Excelsior e no segundo bloco vinha a Toque Fatal. História que viria a mudar com o decorrer do tempo, o que contarei a seguir.

Juntamente com o sábado e a sexta à noite, o Satélite começou a fazer as domingueiras, que eram voltadas para o samba de raiz. Tudo começou com uma iniciativa de Cleber Bayan, Rafael de Oliveira, Vladimir Sales e compadre Almir Sales. A proposta era fazer um churrasco aos domingos com a Banda da Esquina, hoje Samba Lelé. Esse foi um movimento interessante e de iniciativa dessa rapaziada que, no meu ponto de vista, era salutar para o Prontidão. Afinal, tinha um membro da diretoria, o senhor Almir, e o seu filho Vladimir administrando o evento com a colaboração do Cleber e do Rafael. Tudo acontecia na parte inferior do Satélite, onde se encontrava a churrasqueira e durante as noites era a área reservada aos fumantes. O Satélite Prontidão foi um dos primeiros lugares a acatar a então recém-promulgada lei que proibia o fumo na área interna. O domingo, assim como a sexta e o sábado, começou a tomar proporções enormes, com grande presença de público.

Logo a domingueira passou a ter que ser realizada no salão principal. No meu ponto de vista, a iniciativa dos meninos era altamente positiva pelo seguinte: resgatava um membro do conselho que estava em atividade na associação, trazia um público novo que estava em sintonia com os meninos e me desonerava de mais um dia. Mas faltou diálogo entre as partes, tanto do Prontidão como clube – e faço o *mea culpa* nesse caso por não intervir de maneira mais enérgica e ajudar mais para que as coisas tivessem outro rumo – quanto da diretoria em ver uma oportunidade de integrar e ajudar a empreender, além da rapaziada em tentar contornar.

Numa quinta-feira, no meio da tarde, recebi a ligação do meu pai dizendo que eu teria que remodelar todo o domingo. E assim foi feito. Em dois dias tínhamos uma nova programação para o domingo do Prontidão. Foi um casamento perfeito. Falando com o Marcelinho e o Adriano, trouxemos o RS Samba, pessoal do bairro da Restinga, com um samba de raiz bem tocado. Para trazer a segunda banda negociei com o Samuel Guedes e trouxemos o Pagode do Andaraí, que fazia um samba maravilhoso no bairro Santo Antônio.

No final do ano de 2004, creio que em novembro, estreavam RS Samba e Pagode do Andaraí. Entrando o mês de janeiro de 2005, os ensaios do bloco de carnaval do Satélite Prontidão abriam os domingos, com entrada gratuita às 17 horas e porta livre até 19h30min. Após o ensaio entravam as bandas. Foi naquele carnaval que fizemos o projeto Duelo de Puxadores. A cada domingo, trazíamos dois puxadores de escolas de samba para tocar com as bandas e desfilar um repertório de sambas-enredo. Foi sucesso imediato. Na virada de 2004 para 2005 tínhamos lotação máxima no sábado e no domingo – mas a sexta patinava mais uma vez, não acompanhando o ritmo dos outros dois dias. Não que o resultado financeiro fosse ruim: o público oscilava entre 350 a 400 pessoas por noite. Em compensação, as outras noites davam média de 950 a mil pessoas, com uma versatilidade imensa de atrações e oportunidades a toda uma classe artística de Porto Alegre, inclusive na questão de shows nacionais. Era também mais rentável, portanto a associação arrecadava muito

mais e podia investir esses recursos em melhoramentos na parte de educação. A associação mantinha o pré-vestibular Satélite Prontidão, que tinha a supervisão de Carmem Fontoura e a coordenação de Ana Lucia Feijó e José Reis. Era voltado para a população de baixa renda que necessitava de reforço escolar para o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os recursos também eram destinados a melhorias do prédio e pagamento de funcionários, entre outras demandas.

2006 a 2009: troca de rádio, shows nacionais e ano muito rentável!

O ano de 2006 veio com várias mudanças. Na Sexta-feira iríamos trocar o Toque Fatal pela banda Sem Comentários. No Sábado ficaria o Swing Brasil e para fechar como segunda Banda foi criada o projeto Mr. Funk Samba. Acontece que tivemos alguns acontecimentos na virada de 2006. O Sem Comentários saiu dos sábados. E na sexta começamos a testar várias bandas para fechar a noite do Musical Excelsior. Tocou o Swing, Mr. Funck fez algumas e boa parte deste tempo quem tocou foi Kaubi e Banda. Mas não tinha dado aquela liga. Todas as bandas são de uma qualidade musical impressionante. Com três a quatro naipes de sopro, percussão, bateria, baixo e guitarras. Mas não fechava a sexta. Faltava alguma coisa.

Aos sábados foi tudo muitíssimo bem. O Casamento do Swing Brasil e Mr. Funk Samba foi um sucesso. Transformou os sábados do Satélite-Prontidão. O Clássico Samba rock do Swing Brasil, com repertório moderno bem ao gosto do público jovem que começou a frequentar a casa. A Mr. Funk Samba surgiu de uma conversa minha com o Serginho do Trombone. E na conversa acabei sugerindo criar uma banda dentro do Prontidão. Que a ideia era juntar todos os grandes músicos do gênero como também trazer outros “canários” para às vezes fazer uma participação especial com a banda. E surgiram muitas. Acompanhado pela Mr. Funk Samba tivemos: Tonho Crococo da Ultramen, Domingos Cray, Kaubi, Kadinho,

Wilsinho, Bira Mattos, Otto Gomes, Paulo Dionísio, Bruno Maia acompanhado do Dj Anderson (Dj da banda Ultramen e Manos do Rap), Marcelo Salgueiro, Marcelo Duani, Marco Mattolie Banda Zueira.

Não posso deixar de citar a grande parceria que se formou com o Dj Piá. Na verdade, entramos na mudança da rádio. Éramos patrocinadores do programa do Carlos Vidal na extinta Metro FM, que estava sob administração da RBS. Foi a chave de toda primeira onda nova que o Satélite vinha mostrando. Um lugar que veio para suprir a necessidade que se tinha de poder dizer que era nosso. Era a casa da Cultura Negra dizendo que ali eles poderiam se identificar. Muito do que o Satélite-Prontidão ganhou em mídia e de conhecimento público foi por meio das propagandas de rádio. A Metro tocava somente samba. Grande parte do público do Satélite era ouvinte da rádio. Os primeiros comerciais eram todos feitos pelo Adoniran. Nosso grande mestre de cerimônias nas aberturas da noite do Prontidão. Todo sábado ele apresentava as bandas e durante a semana estava convidando o povo para ir à Sociedade.

Uma parceria que trouxe projetos bacanas como o Botiquim do Mauricio Saraiva. Projeto criado pela Milena Demann. Uma vez a cada dois meses trazíamos um grande nome do Samba para tocar com o RS Samba e o Pagode do Andaraí. Grandes nomes passaram ali. Entre eles: Reinaldo Príncipe do pagode, Marquinhos Satã, Almir Guineto, Dudu Nobre, Alexandre Belo, Kaubi, Sandro Ferraz, Nego Isolino, Paulinho Durão, Kleber do Pagode do Dorinho e tantos outros.

Uns oito meses antes de ser anunciado a extinção da Metro fiquei sabendo que a rádio iria ceder o sinal para rádio Gaúcha que estaria no FM. Isso motivou uma nova formulação de estratégia. Já tínhamos o nosso povo lá. Agora vamos mostrar o Satélite para o resto da cidade.

Já havia pensado em patrocinar algum programa na Ipanema fazia tempo. E confirmou quando Bebeto veio pela primeira vez e fizemos uma entrevista longa e divertida no Studio da Rádio. Ali eu percebi o quanto era importante mudar de rádio e anunciar em outra que buscasse outro público que

gostaria de um bom samba rock. E na virada de 2007 fechamos o patrocínio do Satélite na rádio Ipanema. Foi golaço! Na época quem era o diretor da Ipanema era meu ex colega de Curso de comunicação Eduardo Santos. A primeira ideia era patrocinar o Programa do Edu que se chamava “a vez do Brasil”. Na época a Bandeirantes conseguiu uma liminar na Justiça e passou a Voz do Brasil para Madrugada. E o programa passava das 19h às 20h. Mas já havia outro patrocinador: Preto Zê. O proprietário era o Adolfo que também era dono do Nega Frida. Claro que vetaram a entrada de um concorrente no mesmo programa que eles. Ai o Edu sugeriu o programa do Dj Piá. Light Groove. De segunda a sábado das 18h até às 19h. e ainda vinha uma bonificação de comerciais para serem distribuídos durante o dia. Era um baita de um negócio.

Mas tinha mais por vir. Isso me motivou a colocar o Piá a tocar nos intervalos dos shows e na abertura da casa. E foi feito o convite. Ele aceitou e o Dj Piá passa a ser o residente do sábado e a voz dos comerciais da Casa da Cultura Negra. Foi um sucesso imediato. Os anúncios atingiram o seu objetivo. Em pouco tempo os bailes do Satélite começaram a ficar mais recheados com público renovado que nunca havia visto aquela forma de manifestação. O casamento Mr. Funk Samba e Piá foi prefeito. Saíram dois clipes e música entre a banda e o Dj. Piá, que sempre se apresentava junto com a Mr. Funk Samba. Era a mistura do samba rock com o hip hop. E claro Piá era o mestre de cerimônia do Prontidão.

A rádio Ipanema teve papel fundamental nesta segunda fase da casa. Ela além de renovar o público do Prontidão elevou a Sociedade a um patamar de reconhecimento nacional. Muitas das bandas que eram de fora do estado do RS vieram a fazer contato através da rádio. Público que frequentava o bairro Cidade Baixa veio por ela. Era o baile Black chegando aos Universitários e amantes da boa música brasileira. Pessoas vinham de Caxias, Pelotas, Rio Grande, Santa Maria, Alvorada, Canoas, Novo Hamburgo.

Em 2009 a rádio teve atuação importante na parceria com o Satélite. Foi o ano em que trouxemos juntos o Clube do Balanço. Evento conjunto com um show no Satélite Prontidão e outro no Anfiteatro Por do Sol próximo às margens do Guaíba, em um domingo. Tudo ocorreu perfeitamente bem. Com casa Lotada e domingo com mais de 35 mil pessoas presentes.

O ano de 2009 viria diferente com algumas mudanças e perdas. Algumas coisas estavam mudando no cenário. Percebia uma queda do domingo do Prontidão. E também teve a saída do pagode do Andaraí e a chegada do Zorra Total. Outra banda ótima com ótimos músicos e com um repertório de samba de raiz maravilhoso.

Os próximos anos tinham um triste recado para o Satélite Prontidão. Algo até então impensado para nós.

2010 a 2012: os anos que mudaram tudo

No ano de 2010 corria tudo bem até que notamos um certo esgotamento dos domingos. O público que tínhamos nos anos anteriores já não ia com tanta frequência na casa. O aumento da concorrência aos domingos e o orçamento alto para manter a equipe que trabalhava em torno dos eventos do final de semana pesava muito. Estávamos tirando da receita de sexta e sábado para manter o domingo.

Existia toda uma logística para o trabalho na sexta, sábado e domingo. Uma equipe tinha que ir pela manhã arrumar o salão na sexta. Sábado a equipe entrava para reorganizar a casa. Abastecer os freezers de cerveja, água e refrigerantes. Limpar o salão, banheiros e copa para que estivesse tudo redondinho para noite. A noite tinha equipe de copa, segurança, bandas, técnica de som, bilheteria, promoção e produção, responsáveis pela higiene dos banheiros, mais os garçons. No domingo pela manhã todo o processo se repetiria. E precisava pagar esta equipe que na segunda deixaria a casa em condições normais para o restante da semana. Na segunda vinham os pagamentos de fornecedores e a preparação de toda a semana na Associação.

A renda vinha do conjunto de bilheteria e do consumo da copa, de onde vinha boa parte da renda da Associação. A bilheteria pagava toda a equipe de trabalho. Se o domingo não funcionava bem, era necessário retirar da renda de sexta e sábado para custear o domingo.

Foi neste cenário que vimos que seria inviável continuar com o domingo do Satélite. Mais ou menos perto de outubro ou novembro do mesmo ano demos fim às atividades de domingo no Prontidão. As sextas e os sábados continuavam bem. Ainda se tinha uma boa média de público nestes dias. Às vezes com alguma atração nacional ou aqui da terrinha.

Em 2010 começamos a colocar nos sábados a nova safra das bandas de samba rock que tocavam no Bairro Cidade Baixa. Calote Samba Rock, hoje em dia é só Calote, e a Zamba Bem e Casa da Sogra fizeram muitas participações em vésperas de feriados e aos sábados como a terceira banda. Normalmente no início do mês quando o povo estava com mais grana para gastar. E valia muito a pena fazer o investimento. Eram bandas novas, com energia, que atraíam um público bem mais jovem para frequentar a casa.

O ano de 2010 corria bem até que no final do ano recebemos uma intimação do ministério público com a reclamação de um vizinho devido ao barulho. E coincidentemente o Satélite foi alvo de uma construtora querendo comprar o terreno para construir ali um condomínio de prédios. A audiência ocorreu no final do mês de fevereiro e sofreu pressão da construtora querendo comprar o terreno em que a sede se situava.

A verdade era que o salão do Satélite-prontidão era uma construção ainda da década de 50. Do mesmo ano em que tinha saído do Bairro Cidade Baixa e ido para a Glória. O Salão não tinha nenhum tratamento acústico. A estrutura não suportaria o tratamento e muito menos a instalação de ar condicionado porque as paredes de sustentação não continham vigas. A obra a ser feita teria de derrubar o antigo salão para que se pudesse erguer outro em seu lugar. E para isso não haveria dinheiro e muito menos tempo útil para suprir as contas com fornecedores e funcionários. Outro grande proble-

ma foi a proibição emitida pelo Ministério Público. A casa só poderia abrir um dia na semana com música ao vivo. O ano de 2011 começou apertado e sem uma solução viável para que a Associação permanecesse no mesmo local. Então a decisão foi fazer uma assembleia e vender a antiga sede.

Vidas em construção

Hilton Jorge Machado (Melô)¹

Este projeto de vida teve seu início com oficinas em comunidades periféricas na cidade de Porto Alegre, após a redemocratização do Brasil, quando forças progressistas começaram a dar voz e vez aos excluídos dos bens culturais, sociais, econômicos e políticos. Em 1987, participei de uma formação de oficinas com a professora Hêlvia Miotto Juchem, realizada no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), curso preparatório para a implantação do “Projeto Pé-no-chão”.

Meu primeiro trabalho como agente cultural foi em 1988, no projeto denominado Pé-no-chão, elaborado pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Cultural (CODEC), na administração do professor Carlos Jorge Appel, sob a coordenação da professora Marisa Silva, militante do movimento negro e fundadora do Grupo Palmares, que, no primeiro momento, procurou atender às comunidades da Vila Pinto e Maria da Conceição, dominadas pelo tráfico. Nossas atividades eram realizadas no espaço do centro comunitário, cedido pela comunidade. No primeiro encontro fomos visitados por integrantes do tráfico e questionados sobre nossa presença naquele espaço, procurando saber quais eram nossas intenções na comunidade. Após horas de conversas, fomos, então, autorizados a realizar nossas atividades todos os sábados, único horário e tempo disponível às crianças daquelas comunidades. Nossos laços se estreitaram durante a caminhada e passamos a ter um vínculo cada vez mais forte com aquela comunidade, sabendo cada vez mais dos acontecimentos do dia a dia das pessoas, isto é, quem morreu, qual o motivo, quem nasceu etc. Nosso envolvimento foi tão intenso que chegamos a pagar velório para um elemento da

1 Graduado em História pela Faculdade Porto-Alegrense e especialista em História da África e Afro-Brasileira pela Faculdade Porto-Alegrense.

comunidade que era nossa referência ali dentro. Após esse rico aprendizado e significativa experiência, novos horizontes apareceram para desenvolver essa nova ferramenta de troca e interação entre os participantes das futuras oficinas.

Em 1989, dentro do Projeto de Descentralização da Cultura, juntamente com o Centro de Desenvolvimento da Expressão (CDE), foi realizado, na Vila Lupicínio Rodrigues, um trabalho multidisciplinar que envolvia música e artes plásticas, com a participação do artista plástico Cavalcanti, sob a supervisão da professora Maria Inês, diretora do CDE. A partir desses trabalhos e de seus resultados, outros trabalhos foram aparecendo. Junto à Rede Municipal de Ensino, por exemplo, foi realizado um trabalho com jovens e adolescentes. No mesmo período, fui contatado para realizar um trabalho de formação para monitores, instrutores, técnicos e professores das escolas da então Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), mais tarde Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (Fase). Essa formação aconteceu no Centro Infantil-juvenil Plínio Kroeff. Também dentro dessa mesma instituição, foi realizada uma palestra de treinamento, denominada Introdução para Funcionários do Instituto Central de Menores - Febem - técnicas de abordagem através da utilização de sucatas, procurando descobrir a plasticidade sonora. Esse mesmo treinamento foi realizado, também, nos Centros de Comunidades da Fundação Educacional Social e Comunitária (FESC) com oficinas com sucatas na descoberta da plasticidade sonora.

1991

Como a FESC atendia a vários centros comunitários na cidade de Porto Alegre, centros esses localizados na periferia da cidade, tinha-se uma preocupação em qualificar e treinar esses profissionais. Assim, foi realizado o 1º Seminário dos Oficineiros da FESC, no qual tive a oportunidade de palestrar e mostrar as várias possibilidades de sons existentes em nosso entorno. Neste mesmo período fui convidado a realizar um trabalho experimental na pesquisa e criação sonora com

crianças e adolescentes de classe média, que nunca tinham tido contato com esse tipo de material (sucata), na Escola de Artes Krapok, no bairro da Cidade Baixa, em Porto Alegre. Após várias experiências e trabalho realizado num curto espaço de tempo, mas com grande aprendizado e conhecimento, fui convidado a fazer uma formação na Escola Municipal Emílio Meyer com educadores de música da Rede Municipal de Ensino, tendo eles formação acadêmica, mas sem nenhum contato com instrumentos alternativos, buscando assim melhorar seu trabalho e relacionamento com seus alunos afinados.

1992

Nesse ano foi realizada uma oficina de expressão sonora na Vila Maria da Conceição, projeto conduzido pela Secretaria Municipal da Cultura (SMC), ocorrendo quase simultaneamente a atividades culturais na Vila Lupicínio Rodrigues, dentro do projeto de descentralização das ações culturais da SMC.

Em agosto deste ano, fui contatado para realizar um trabalho diferenciado na Escola Municipal de Primeiro Grau José Loureiro da Silva, intitulado Afro Som. A escola possuía uma banda marcial que não atendia às necessidades que aquela comunidade queria, pois desejava um trabalho no qual as pessoas pudessem ser ouvidas e ter liberdade de expressão. Essa foi uma iniciativa da SMC. O resultado desse trabalho foi apresentado no 1º Encontro de Cultura e Arte da Escola Municipal José Loureiro da Silva, no Teatro Renascença, com participantes da oficina. Tivemos, também, uma participação na Semana da Restinga, mostrando os resultados do trabalho elaborado pelos participantes da oficina Afro Som da Escola Municipal de 1º Grau José Loureiro da Silva, uma promoção da FESC. Surge, então, um convite para participar como docente na Escola Municipal de 1º Grau Inclusiva Papa João XXIII, para falar da relação Negro x Música, iniciativa do Movimento Cultural de Cachoeirinha voltada a trabalhadores da educação.

1993

Participei como palestrante no 1º Seminário Comunidade e Cidadania, realizado pela FESC, oferecendo uma oficina com as várias possibilidades sonoras existentes, fazendo uma formação para os profissionais que trabalhavam nos centros de comunidade.



1993 a 1997

Com a visibilidade de trabalho realizado durante muito tempo, passei a fazer parte da equipe de apoio educativo em meio aberto da FESC – atual Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), vinculada à prefeitura municipal de Porto

Alegre –, prestando apoio às oficinas culturais, junto com Ben Berardi, José Juvenal Gomes e Dulce Franco, trabalho que enriqueceu o meu conhecimento e as trocas realizadas com os oficinairos que prestavam serviço para a fundação. Após ter saído dali, recebi um convite para implementar oficinas culturais em três regiões de Porto Alegre, dentro do projeto de descentralização da cultura. Ainda em 1997, passei a realizar um trabalho combinando Música e História na Escola Municipal de 1º Grau Neuza Brizola, junto a Leandro Maia, desenvolvendo atividades extracurriculares a partir de orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SMED).



Continuando a desenvolver esse trabalho, fui convidado a enfrentar um novo desafio: trocar conhecimentos e experiências no galpão de reciclagem do Campo da Tuca. Esse trabalho era realizado à noite, porque durante o dia esse grupo de oficinairos trabalhava no local, no qual o lixo selecionado por alguns deles nos trouxe muitas sonoridades. Nesse mesmo local conheci a professora Marília Raquel Albornoz Stein, que visitava o galpão de reciclagem para buscar informações para

sua dissertação de mestrado. Todas essas atividades estavam relacionadas ao projeto de descentralização da cultura da SMC.

2002 a 2005

Para minha felicidade, recebi um convite, por meio da professora Marília Stein, para fazer parte de um projeto da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), o Ouviravida, em parceria com a prefeitura de Alvorada. No primeiro momento, formou-se uma equipe com direção do maestro Thiago Flores, coordenação da professora Marília Stein e participações de Leandro Maia e Mariana, além da minha. Na coordenação local, a responsável pelas atividades era a professora Jussara Custódio. O projeto era desenvolvido no centro comunitário da Vila Salomé. Posteriormente, a coordenação do projeto ficou sob a responsabilidade da professora Nisiane Frankelin, mantendo a mesma qualidade. Esse projeto ainda se mantém na Vila Bom Jesus, em Porto Alegre.



Esses trabalhos só foram possíveis devido à ação competente e politicamente consciente de gestores públicos que possuíam um olhar diferenciado e com respeito ao diferente,

olhando o outro e possibilitando, assim, um mundo melhor. Apesar de todos os atropelos e do desmonte das políticas públicas deste país, certamente acreditamos que muitas “Vidas foram Construídas” através das ações aqui relatadas. Finalmente, esperamos que novas políticas públicas sejam implementadas para que mais vidas significativas possam ser futuramente construídas.

Porto Alegre, 19 de agosto de 2020.

Preta sim, moreninha não: por uma educação resistente, representativa e antirracista

*Andressa da Silva Machado*¹
*Nathiele Fagundes de Oliveira*²

Introdução

Na área da educação, nos diversos níveis, os alunos e alunas negras sofrem com o racismo vindo dos colegas, professores, orientadores e diretores das escolas, em sua maioria brancos que não têm a sensibilidade de perceber o sofrimento das crianças e jovens negros num ambiente onde são preteridos pelos colegas brancos, alvo de chacotas e não se veem representados. Diante dessa realidade que sentimos na pele durante os anos escolares e depois nas experiências como professoras na rede pública e privada, percebemos a necessidade de criar uma forma de conscientizar tanto professores quanto os demais públicos, denunciando os atos racistas que ocorrem dentro da escola, e também fornecendo novas possibilidades de fazer uma educação que reflita sobre o racismo. Sendo assim, o *Preta sim, moreninha não* nasceu oficialmente em 28 agosto de 2019.

Para colocar em prática a educação antirracista, a página *Preta sim, moreninha não* tem como foco principal a disciplina de História, trabalhando a partir dela questões referentes à representatividade nos diversos meios de comunicação, à resistência da população negra desde seus primórdios até os dias de hoje, à importância de uma educação e da ação eficaz para combater o racismo utilizando diversos

1 Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIASSELVI. Licenciada em História pela PUCRS e cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UNIASSELVI.

E-mail: asmachado1994@gmail.com.

2 Licenciada em História pela PUCRS; cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIASSELVI.

E-mail: nathielefagundes1@gmail.com.

elementos. Dentro desses grandes temas, cada uma de nós produz conteúdos conforme suas preferências e conhecimento específico sobre cada assunto que pode ser trabalhado em sala de aula, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sempre mantendo a base da disciplina de História, Andressa desenvolve para a página conteúdos relacionados aos intelectuais negros e negras, ao racismo no cinema, a questões referentes à religiosidade de matriz africana e cultura afro-brasileira; Nathiele produz conteúdos também baseados na disciplina de História, mas com enfoque na representatividade positiva e no racismo nos meios de comunicação, denunciando atos racistas na educação e fortalecendo a autoestima na infância através de contações de histórias majoritariamente com personagens negros.

Preta sim, moreninha não: a história

Começamos nossa jornada ainda na universidade, no curso de licenciatura em História, no qual selamos uma amizade fazendo trabalhos e estágios juntas, sendo das poucas ou únicas alunas negras durante aquele período. Depois de formadas e trabalhando na área da educação, nos deparamos com situações que nos incentivaram a criar e fazer algo que pudesse mudar e melhorar a situação dos alunos negros. Assim surgiu o *Preta sim, moreninha não*. Para combater o racismo na sala de aula, encontramos nas redes sociais uma forma de divulgar conteúdos pertinentes, que nos levaram a ser convidadas a participar de eventos no mês da Consciência Negra, como o “Identidade Negra”, no Centro Histórico-Cultural Santa Casa, e “O negro na mídia brasileira: entre o racismo e a representatividade”, organizado pelo Café Histórico. Esses encontros foram o divisor de águas entre o virtual e o real. A partir desses eventos, o *Preta sim, moreninha não* deixou de ser simplesmente uma página e tornou-se um projeto.

Mas por que criar conteúdo acerca da realidade negra? Segundo a autora portuguesa Grada Kilomba (2019, p.28):

enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Ou seja, contando a história a partir daqueles que sempre foram silenciados. A história que se conhece é aquela contada pelo opressor e não pelo oprimido, e isso precisa mudar. Djamila Ribeiro (2019, p.60) afirma que, quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades.

Graças a esse pensamento o *Preta sim, moreninha não* tenta recontar a história através da visão do oprimido, dando voz ao silenciado. O nome foi dado graças a uma vivência de Nathiele com estudantes de uma escola de periferia na qual trabalhava. Num dado momento, seus alunos questionaram sua negritude dizendo que ela não era negra e sim moreninha. A partir dessa fala das crianças, que em sua maioria também eram negras, Nathiele viu a necessidade de auxiliar no sentimento de pertencimento e representatividade negra positiva para aquelas crianças e para tantas outras.

Mesmo com a página ainda muito recente, começaram a chegar convites para participações em eventos voltados ao mês da Consciência Negra. O primeiro foi o evento “CHC: Identidade Negra”, ocorrido no Centro Histórico-Cultural Santa Casa, em Porto Alegre. Nesse evento cultural houve troca de conhecimentos, atividades como roda de poesia, apresentações musicais, projetos sociais e cuidado com a beleza, entre outras. Falamos sobre a ideia inicial da página, seus objetivos e sobre como estes estavam sendo colocados em prática. Contamos nossas vivências em sala de aula e sobre como sentimos a necessidade de fazer a diferença na vida desses jovens e crianças. O segundo evento em que participamos foi o “Café

Histórico” intitulado “O negro na mídia brasileira: entre o racismo e a representatividade”, que ocorreu nas dependências da Biblioteca Pública Municipal Josué Guimarães, em Porto Alegre. Nesse encontro ocorreu o debate sobre como o negro é representado na mídia brasileira e como o racismo e a reprodução de estereótipos andam de mãos dadas, assunto bastante tratado nas postagens da página. Por outro lado, também se debateu sobre a importância da representatividade negra na mídia e na educação.

A partir desses eventos surgiram outras possibilidades de debates presenciais. Escolas e projetos passaram a buscar contato para participações em conversas com alunos a respeito dos temas propostos pela página. Atualmente, realizamos encontros virtuais, em decorrência da pandemia da Covid-19, através de *lives* nas redes sociais.

Racismo, representatividade e como andam de mãos dadas

Entre os principais assuntos tratados está o fenômeno do racismo e como ele afeta a vida dos cidadãos negros. Segundo Jaqueline Jesus (2014, p. 16), racismo é “um conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações que se baseia na crença da superioridade/inferioridade de um grupo racial ou étnico com relação a outro, em uma conjuntura de dominância social”. Ver o negro ascender é algo que causa muito incômodo para uma sociedade racista como a brasileira. O racismo é algo que está nas raízes do Brasil, que nasceu e foi constituído em cima do sangue negro que aqui foi derramado. Silvio de Almeida (2019) diz que “o racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”. Dessa forma, é inaceitável para essa sociedade ver negros ocupando espaços que sempre foram ocupados por brancos. Assim, a página problematiza a relação entre o racismo e a representatividade. É preciso questionar o modo pelo qual o negro é colocado nas novelas brasileiras, os estereótipos e a falta de protagonismo negro. Ou como a

indústria cinematográfica brasileira não está preocupada em contar a história do povo negro, e como é absurda a forma como o negro é açoitado às 18 horas em canais de televisão aberta. Existe muito mais a mostrar do que escravidão, servidão e corpos negros hipersexualizados. É preciso falar sobre como o racismo tenta sufocar essa representatividade.

Se o racismo é uma forma de silenciar a história e contribuição cultural do povo negro na formação do Brasil, a educação seria o meio mais eficaz de desconstruir e reconstruir, por isso consideramos que as leis 10.639/11.645 foram uma importante mudança na educação brasileira, herança da luta do movimento negro. A lei determina o ensino de história e cultura afro-brasileira e história da África na educação básica que tem o intuito de conhecer e aprender a conviver e respeitar a diversidade étnica que constitui nossa sociedade. Conforme Nikitiuk (1999, p.18):

Ler, escrever, apropriar-se da história escrita, história narrada, contributo para a educação geral e cultural [...] da história texto, pretexto, contexto. Por que ensiná-la? Talvez para legitimar a identidade. Na recordação histórica da comunidade.

Sendo assim, os professores têm a missão e o dever de trazer o negro e a África para dentro da sala de aula, valorizando a contribuição negra na história do Brasil e na América com relação à ciência, à arte e à religiosidade, entre outras características marcantes em nossa cultura. Com relação à história da África, precisa-se desmistificar a ideia de homogeneidade de um continente gigantesco e rico em diversidade histórica e cultural, além de auxiliar os alunos a perceber como os meios de comunicação representam a África como um território faminto, pobre e doente que precisa de salvadores brancos vindos do Norte do mundo.

Quantos alunos negros em seus tempos de escola ouviram termos como “coisa de preto”, “cabelo bombril” e “cor de piche”, entre outros? Pois bem, esses e outros insultos de cunho racista são falados nas escolas até os dias de hoje. Infelizmente, a escola ainda é um dos principais locais nos

quais se propaga o racismo, tanto entre as crianças e adolescentes quanto advindo de professores e da equipe diretiva, que diferenciam, excluem e preterem alunos negros. Além do âmagô racista da sociedade brasileira, isso também é resultado da defasagem na formação desses profissionais com relação às questões raciais que permeiam a nossa sociedade. Mesmo após a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda há uma grande lacuna entre a lei e a realidade existente, o que acaba ocasionando um grande número de transtornos psicológicos, baixa autoestima e negação de suas raízes entre esses alunos negros.

É necessário acabar com os estereótipos de personagens negros, e isso deve se dar não apenas em obras visuais, mas também na literatura, sobretudo na infantil. Se a diversidade étnico-racial do país é significativa, por que a criança negra ainda pouco se vê em personagens infantis? A representatividade traz consigo muito mais do que o sentimento de identificação, mas também o de pertencimento. Deste modo, nos diz Arboleya (2013) que todo texto literário escrito ou narrado permite a construção de personagens a partir de sua descrição adjetiva e do conflito em que se encontram inseridos e, sobretudo, de sua posição e suas atitudes nesse conflito, atuando assim na construção ideológica de cada sujeito. O gênero infantil, não obstante, sempre oportunizou, a partir de sua narrativa, influências na concepção estética e no sentido de beleza da criança, não apenas a partir da representação iconográfica, mas da identidade étnica e cultural e da própria imagem que se constrói de cada personagem a partir de sua experiência no enredo da história.

A questão do racismo na infância também é um tema recorrente no *Preta sim, moreninha não*, pois, além de ser um assunto de extrema relevância, também é algo que precisa ser mais debatido no meio escolar. A criança negra não se enxerga como negra porque o que lhe apresentam como tal é algo ruim. Um dos debates trazidos foi a forma que a população lidou com a escolha de uma atriz negra para interpretar a princesa Ariel numa *live-action* da Disney. Por que as crianças negras não podem se ver na personagem da Pequena Sereia? Gerações e

gerações de meninas cresceram sem ter nenhuma princesa pela qual elas se sentissem representadas. O problema é o fato da atriz não ser ruiva ou o racismo institucionalizado desde sempre? Com a repercussão desses assuntos, vimos a necessidade de fazer com que o projeto se tornasse um local onde as crianças e adolescentes pudessem se reconhecer, e assim nasceu o projeto de contações de histórias.

A contação de histórias antecede a escrita e muitas culturas se propagam graças às histórias e contos contados de geração para geração. Na Idade Média, na Europa, quem contava as grandes histórias eram os bardos. Em África, esse é o trabalho dos *griots*, guardiões da história. Muito mais que contar histórias, os *griots* eram, e ainda são, encarregados de transmitir a tradição do seu povo aos mais novos. Mostrando a importância da oralidade da história e da resistência do povo, a contação de histórias se tornou um dos principais divulgadores da página, abrangendo não apenas as crianças, mas transformando-se numa ferramenta para pais e professores. As histórias são minuciosamente escolhidas, sempre tendo a sensibilidade de lidar com temas importantes como colorismo, aceitação, cabelo, adoção etc. Utilizando a presença da boneca abayomi “Luanda”, Nathiele realiza contações de histórias em espaços formais e não formais, além da gravação de vídeos divulgados nas redes sociais do projeto.

Feminismo negro e a importância de ler mulheres negras

O feminismo negro é um tema que tem lugar especial sendo as integrantes do projeto Preta *sim, moreninha não*, duas mulheres negras vindas da periferia e que sentem na pele o drama de pertencer ao grupo mais baixo e desvalorizado na sociedade. Andressa cria conteúdos trazendo intelectuais negras de diversas áreas que denunciam e reivindicam uma reflexão sobre a luta das mulheres negras por mais valorização, respeito e dignidade como seres humanos, o que foi negado desde os primórdios do colonialismo. Trazem suas irmãs negras intelectuais como referências que através de seus

escritos auxiliam e inspiram na luta contra o racismo, e também nos instrumentalizam para identificar o que chamamos de “interseccionalidade”, como define Carla Akotirene (2019, p.19):

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

O presente conceito que nomeia a intersecção entre gênero, raça e classe se aplica às mulheres negras quando percebemos que são as que mais sofrem com feminicídio, violência doméstica e negligência obstétrica. São mulheres que têm seu trabalho desvalorizado, ganhando 60% menos que os homens brancos, e que são enquadradas em estereótipos sexualizados pela cor da sua pele. São a maioria nas classes mais baixas da nossa sociedade, sendo negligenciadas pelo Estado, e as que mais sofrem os efeitos do capitalismo. Pregamos a luta por igualdade de gênero, a luta antirracista e anticapitalista, pois esse sistema foi um dos braços fortes do colonialismo em África e se mantém nos colonialismos internos no Brasil.

Outro ponto importante no conteúdo do *Preta sim, moreninha não*, é a valorização dos intelectuais negros e negras do continente africano e da diáspora através das “dicas de leitura”. Essas dicas são uma forma de divulgar e valorizar a produção intelectual negra que foi apagada e desvalorizada pelos brancos. Sendo assim,

Partindo da afirmação de Gramsci, que cada grupo social “produz os seus intelectuais, cabe destacar os/as intelectuais produzidas pelo grupo social negro. Tal grupo social, compreendido aqui como comunidade negra que busca negros(as) intelectuais: descolonizando o saber e o poder conhecer, assumir, ajudar a resolver problemas, desafios e dificuldades que essa comunidade enfrenta –

preconceitos, discriminações, desigualdades, desrespeito, racismo (OLIVEIRA, 2019, p. 79).

Percebemos dessa forma a importância do intelectual negro que escreve para outros negros como forma de conhecer sua história e compreender seu lugar na sociedade e que por meio de suas teorias instrumentaliza o militante negro nos diversos *fronts* de ação. Exemplo de intelectuais de referência para Andressa e Nathiele são Angela Davis, Bell Hooks, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Malcolm X e Silvio Luiz de Almeida, entre tantos outros que nos fornecem ferramentas para a luta antirracista.

Por muito tempo foram invisibilizadas a literatura e a poesia negra por causa do racismo, mas os literatos e poetas negros e negras também são intelectuais que escrevem sobre as experiências vividas pelos negros na sociedade. Produzimos conteúdos trazendo em especial literatas negras do Brasil e de África. Do primeiro grupo destacamos Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que escrevem através do olhar da mulher negra brasileira; do segunda os destaques ficam com Paulina Chiziane, de Moçambique, e Chimamanda Ngozi Adichie, da Nigéria, que trazem o olhar da mulher africana e também os diferenciais de cada um dos seus países.

Considerações finais

O projeto *Preta sim, moreninha não*, criado por nós, duas mulheres negras, professoras, historiadoras, vindas da periferia e filhas de pais da classe trabalhadora, através de suas experiências e conhecimentos traz novas possibilidades. Possibilidades de pensar e olhar para a educação como meio de transformar e criar uma sociedade antirracista, acolhendo os alunos negros e negras, mostrando tanto a eles quanto aos alunos brancos a importância da história e da cultura afro-brasileiras na nossa sociedade, não apenas no dia 20 de novembro, mas no ano letivo inteiro. O povo negro é parte importante na história do Brasil não só como mão de obra

escrava, mas como um agente fundador e importante na ciência, na arte, na religiosidade, na culinária e nos demais componentes culturais brasileiros. Dentro da sala de aula, apresentamos representações positivas da população negra para desenvolver a noção de identidade nos alunos negros – exemplo disso é a contação de histórias criadas por Nathiele para Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, de forma que os alunos brancos vejam e compreendam a população negra no mesmo nível de importância que a branca.

Nas disciplinas da área de Humanidades, como História, Sociologia e Filosofia, Andressa traz as possibilidades de trabalhar com os intelectuais negros e negras e suas teorias como instrumentos e ferramentas para compreender a condição do negro. Esses mesmos intelectuais podem ser trabalhados nessas disciplinas para pensar os processos históricos que levaram a população negra a ser discriminada e desvalorizada, para compreender a subalternidade da população negra na sociedade e também para trazer a filosofia africana que dialoga com passado, futuro e presente. Essas mesmas disciplinas, cada uma a seu modo, podem trabalhar a questão do feminismo negro em nível histórico, sociológico e filosófico e usando mulheres negras dessas mesmas áreas como representantes da luta feminina negra. Assim, conscientizamos meninos e meninas negras sobre como a intersecção entre gênero, raça e classe afeta a vida da mulher negra e consequentemente de seus rebentos.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen. Coleção Feminismos Plurais.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Edição Kindle. Paginação Irregular.

ARBOLEYA, Valdinei José. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e

da representação imagética de personagens negros. Portal Geledés. 2013.

JESUS, Jaqueline de. **Racismo: processos psicossociais de exclusão.** In: JESUS, Jaqueline; Carvalho, Paulo de; DIOGO, Rosália; GRANJO, Paulo; SERRA, Carlos (Org.) *O que é racismo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p 11-35.

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

NIKITIUK, Sonia. **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negros (as) intelectuais: descolonizando o saber e o poder.** Interritórios: Revista de educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. n.5 n.8. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. Coleção Feminismos Plurais, 2019.

A cultura social da reciclagem, saberes e conexões – luta contra a exclusão social

Alexandro Cardoso¹

“Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria”.

Carolina Maria de Jesus

Buscarei neste relato empírico trazer informações quanto à luta das(os) catadoras(es) pela reciclagem² dentro de uma linguagem mais informativa, inclusiva e fluida do que propriamente acadêmica, objetivando que, além de acadêmicas(os), catadoras(es) e outras(os) trabalhadoras(es), também possam ler, questionar, aprender e ampliar seus conhecimentos frente ao todo que é nosso. Entendo que dessa forma também universalizaremos mais a educação, tão importante quanto tão concentrada.

Sou Alexandro Cardoso, reconhecido como Alex Cardoso, catador de materiais recicláveis desde a infância, trabalhando nas ruas de Porto Alegre junto com meus pais, sendo a terceira geração de catadoras(es) na família. Por conviver dentro desse contexto da catação numa vila – a antiga Vila Cai-Cai – localizada às margens do Rio Guaíba, em Porto

1 Catador de materiais recicláveis, membro do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) e estudante de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: alexmncr@gmail.com.

2 Optei por utilizar o gênero textual prioritariamente no feminino, buscando dar maior visibilidade às mulheres, que são maioria na minha profissão. O mesmo modelo é utilizado pelo Movimento Nacional das Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) como forma de reconhecer, incentivar e fortalecer a luta e o protagonismo das companheiras mulheres catadoras.

Alegre, dificilmente não me tornaria catador, confirmando nesse caso o “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2017), conhecido na sociologia como *habitus*. Atualmente atuo na Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis da Cavalhada (ASCAT) e faço parte da Equipe de Articulação do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) e sou estudante de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na prática, a economia local da vila circulava em torno dos materiais recicláveis, e a vida de quase a totalidade das(os) moradoras(es) era mediada pela ação da coleta, triagem e venda dos resíduos. A riqueza adquirida era em parte investida ali mesmo, nos puxadinhos de barraco, chamados de mercadinhos, ou simplesmente vendas, e no restante na cidade. Desta forma, os recursos que circulavam na comunidade eram majoritariamente oriundos do trabalho da catação e investidos na própria cidade. De forma íntima, direta e irrestrita, comecei a perceber o mundo a partir das lixeiras da sociedade. Ali, por onde a sociedade também me via, tornei-me catador de materiais recicláveis. Essa foi a identidade mais marcante da minha vida – imposta, obviamente; mas se tivesse que escolher, hoje conhecendo mais as pessoas e a sociedade, suas regras, instituições, forma de trabalho altamente explorado e destrutivo à natureza, concentrador de riqueza e gerador de miséria, concorrente em essência, sem dúvida nenhuma me tornaria catador de novo, com muito orgulho. Tanto quanto neste momento em que escrevo – afinal, catador também pode estudar, pode virar doutor. A escola e a universidade também são nossas.

Pelas práticas em articulação, formação, mobilização, organização de associações, cooperativas e a atuação na construção de inúmeras políticas públicas, incluindo o decreto da Coleta Seletiva Solidária (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Saneamento Básico (PNSB; BRASIL, 2007) e a Política

Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS; BRASIL, 2010), credenciei-me como técnico e experto empírico em gestão e gerenciamento de resíduos sólidos urbanos (RSU). A organização de catadoras(es) e essas atividades me levaram a viajar o mundo levando essas experiências e contribuindo com nações na gestão de seus resíduos, bem como na inclusão social e na economia solidária.

Meu lugar de fala é este: inserido, atuante e altamente comprometido com minha categoria profissional, bem como com nossas principais lutas pela reciclagem popular, preservação da natureza e economia solidária. É um lugar gerador de conhecimentos e práticas de vivências, desde as mais comuns até as mais complexas (RIBEIRO, 2017), perpassando as relações sociais entre sociedade e categoria, interligadas e mediadas principalmente pelos RSU, tão caros à sociedade e principalmente à natureza quando fora dessa conexão, mas tão rico e gerador de vida quando conectado com as mãos das(os) catadoras(es). Os resíduos, dessa forma acabam gerando trabalho, renda, inclusão social, proteção da natureza e fortalecimento da solidariedade e da empatia humana. Sem dúvida, seres humanos que reciclam são as melhores pessoas.

Todas(os) precisamos da natureza para viver; somos parte associada dela e não dissociada, como o senso comum representa. Não sobreviveríamos sem a natureza e sem os seus recursos. Afinal, tudo o que temos é meramente natureza transformada com o advento de nosso trabalho, conhecimento e tecnologias empenhadas. Entretanto, a natureza poderia viver muito melhor sem os seres humanos. Basta perceber sua reação quando por alguns dias recolhemo-nos às nossas casas por causa da pandemia causada pelo Covid-19: águas cristalinas reaparecem em Veneza, bodes e cabras ocupam a cidade vazia de Llandudno, no País de Gales, leões descansam preguiçosamente em rodovias na África do Sul, tartarugas nascem e se deslocam tranquilamente em direção à vida, ao mar, nas praias paulistas. Há aquelas(es) que dizem, e não são poucas(os), que seres humanos são um câncer para o planeta. Será?

Todas as nossas ações de consumo, ou seja, ações práticas cotidianas que garantem nossa vida, geram impactos ambientais. Na prática, precisamos transformar a natureza em coisas, principalmente energia e alimentos, as quais o capitalismo chama de produtos – porque são vendidas. Geramos resíduos desde que nascemos; somos também resíduos, principalmente quando morreremos. Resíduos são ao todo. De alguma forma, tudo o que somos, temos, inventamos, usamos ou comemos mais cedo ou mais tarde se tornará resíduo. É um ciclo.

Muitas coisas não precisamos transformar e as usamos como elas são. Por serem interligadas à natureza, elas voltam naturalmente para seu ciclo natural. Refiro-me aos resíduos orgânicos, os quais, em locais adequados, são um bem para a natureza. Entretanto, a natureza transformada, coisificada, torna-se um mal à própria natureza, causado principalmente pela química, pela junção de componentes, pela energia e por outros fatores. Por isso devemos evitar comprar novas coisas, reaproveitando ao máximo as que temos. Quando não pudermos evitar, reciclar para que não haja prejuízo à natureza. Se uma coisa não tem reciclagem, então não deve nem ser gerada, jamais comprada. Temos que pensar sobre essa lógica linear destrutiva e lucrativa, e praticar a circular distributiva.

Nas últimas décadas, de um assunto desconhecido e desvalorizado, tratado anteriormente apenas por ambientalistas – “ecochatos”, diziam as más línguas –, a reciclagem passou a ser de extrema importância, discutida e implementada em todos os países do mundo. Quase a totalidade dos seres humanos, desde aquelas(es) que vivem em grandes centros urbanos até quem vive em áreas distantes, em vilarejos localizados no interior da selva amazônica, nas altas montanhas do Himalaia, nas pequenas ilhas do Pacífico, em regiões alagadiças e ribeirinhas da África ou desérticas como o Saara, mesmo que não a pratique, já tem conhecimento mínimo de sua importância.

Os meios científico e acadêmico, empresarial, governamental e até o escolar e comunitário passaram a discutir e

implementar regras e técnicas para a gestão de RSU. Leis nacionais, estaduais e municipais sobre resíduos foram construídas e aprovadas no Brasil e no mundo. Planos de gerenciamento de resíduos locais foram planejados, a coleta seletiva foi implantada, meios de comunicação passaram a divulgar o tema e até mesmo empresas poluidoras começaram a associar suas marcas à reciclagem e divulgar informações vinculadas a ela. A reciclagem tornou-se um símbolo internacional associado a inteligência e *status* social, cultural e político, ganhando o dia 17 de maio como Dia Internacional da Reciclagem, dado seu tamanho e importância. Encontros internacionais, megaeventos sobre clima, presidenciáveis mundo afora e até órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas (ONU) promovem a discussão e implementação e anunciam novas tecnologias e investimentos, às vezes milionários, destinados à reciclagem (CARDOSO, 2019).

Entretanto, no Brasil, não é aí que a reciclagem verdadeiramente acontece: não é nos palácios, tampouco nos megaeventos, e muito menos são as empresas multinacionais que fazem na prática a reciclagem acontecer. Essas tecnologias e investimentos milionários não são e nem chegam perto de ser a reciclagem. Para nós, catadoras(es), a reciclagem é uma ação coletiva entre parte consciente da sociedade, que separa adequadamente seus resíduos e os entrega majoritariamente nas mãos da(o) catadora(r), como uma protetora(r), cuidador, médico do planeta. Estes, por sua vez, se encarregam, com muito esforço, com muita luta, mesmo sob perseguição e sendo altamente explorados, de realizar esse importante trabalho ambiental de encaminhar os resíduos para a reciclagem (CARDOSO, 2019).

Somos cerca de 15 milhões de catadoras(es) no mundo, sobrevivendo da reciclagem de materiais recicláveis. Quatro milhões estão na América Latina, “onde pelo menos 75% trabalham de forma insalubre” (BANCO MUNDIAL, 2016). Conforme o MNCR, somos em torno de 800 mil no Brasil (MNCR, 2019). Entretanto, o governo federal aponta 400 mil,

sendo 24 mil apenas no Rio Grande do Sul. Os dados apontam que na Região Sul do Brasil somos 96% moradoras(es) urbanas(os), recebendo menos de um salário mínimo; 66,6% negras(os); 75% mulheres; 13% analfabetos (IPEA, 2010).

Somos reflexo desse sistema financeiro e político e sua sociedade ainda patriarcal, machista, preconceituosa e altamente excludente. Majoritariamente somos mulheres: de cada quatro pessoas na catação, três são mulheres. Somos negras: duas em cada três. Somos ainda aqueles que mais estão excluídos e marginalizados: somos os sem-teto, sem-terra, sem direitos, sem educação, sem saúde, sem transporte. Somos as(os) analfabetas(os), aquelas(es) que não têm sucesso escolar, que não concorrem a empregos formais e não os disputam. Somos, propriamente ditos, o reflexo da parceria que temos com as instituições da sociedade. Não somos apartados dessa sociedade; somos, sim, excluídos e marginalizados. Somos a parte mais concreta de todas as lutas sociais, aquilo por que mais lutamos, ainda mais com o advento das lutas ambientais.

Entretanto, não reagimos com violência, apesar de convivermos com ela. Reagimos lutando pela garantia do direito ao trabalho e a todas as benesses com as quais contribuímos na sociedade. Apesar das dificuldades, somos a parte dos seres humanos que realmente realizam a reciclagem. Reviramos lixeiras, catamos resíduos com barquinhos nos rios, catamos nos lixões a céu aberto, nas encostas oceânicas, coletamos nas ruas e vielas das cidades com caminhões, carrinhos ou arrastando sacos – em qualquer lugar em que a sociedade moderna despeja seus dejetos. As dificuldades são tantas que apenas 10% da nossa categoria está organizada em associações e cooperativas. A maioria vive do trabalho individual ou em pequenos grupos, principalmente familiares, majoritariamente trabalhando nas ruas e lixões do nosso país – mesmo havendo leis que priorizam a organização da categoria, a estruturação e a parceria, bem como nosso reconhecimento e valorização.

As organizações coletivas³ são uma importante forma de organização social e econômica, organizada geralmente na vila ou no bairro em que se vive, como um espaço referencial e aglutinador de inclusão social de mulheres e homens, trabalhadoras(es) altamente precarizadas(os), para juntas(os) lutarem por seus direitos relegados. Essas organizações são antes de mais nada um espaço de poder, de decisão e principalmente de ação direta na comunidade e na cidade, sendo transversais o debate e a ação sobre os problemas sociais da vila. Nesse espaço popular e principalmente político, elas e eles se reúnem para discutir com moradoras(es) sobre saúde, educação, lazer, violência, enfim, as pautas relativas aos direitos coletivos que as instituições políticas fazem questão de negligenciar. Comunidades com a presença de organizações coletivas de catadoras(es) são referência na luta social da cidade, constituindo e enraizando poder popular e democracia. Podemos facilmente perceber o envolvimento das comunidades com suas cooperativas. O dispositivo da eleição de coordenação da cooperativa, por exemplo, serve como um termômetro para essa rápida análise. A cooperativa, por ser ligada à sociedade e suas instituições, torna a(o) catadora(r) coordenadora(r) da cooperativa uma liderança da cidade e referência da comunidade.

De atuação distinta das empresas que são as bases econômicas, sociais e institucionais do capitalismo, as quais buscam gerar emprego e não trabalho, gerar salário e não renda, gerar acumulação de poder e riqueza, nossas organizações cooperativistas buscam praticar a economia solidária, forma de organização econômica que tem como principais bases: a) a divisão do trabalho, dos conhecimentos, da produção, das riquezas e dos meios de produção, sob controle próprio das(os) trabalhadoras(es), tornando-se a alternativa mais inclusiva para catadoras(es) conquistarem direitos; b) a estrutura, a conquista ou compra de caminhões,

3 Estes parágrafos que falam sobre as organizações coletivas têm referência no artigo “A Uberização da coleta seletiva: reflexões sobre as novas formas de trabalho na era da economia digital”, submetido por mim e aprovado, mas ainda não publicado na *Revista Contraponto*, do curso de pós-graduação em Sociologia da UFRGS.

máquinas e equipamentos, galpões para aumentar a produção e diminuir a força física; c) conquistar contratos de prestação de serviços de coleta seletiva.

As cooperativas são a organização produtiva do trabalho coletivo. É através desses empreendimentos, essencialmente solidários, que se dá o processo de produção, de reconhecimento e de valorização da categoria. Sem organização coletiva, a categoria voltaria à individualidade e, com isso, à invisibilidade nas ruas e lixões, onde não há leis nem políticas públicas. Entre as cooperativas há o processo de solidariedade e apoio mútuo: elas formaram redes/centrais de cooperativas (cooperativas de segundo grau). Temos em Porto Alegre e Região Metropolitana a Central de Cooperativas e Associações de Catadores de Materiais Recicláveis de Porto Alegre e Região Metropolitana - Rede Catapoa, que congrega 24 organizações e que tem como objetivo a prestação de serviços a grandes geradores e grandes eventos, bem como organizar e prestar assessoria técnica às organizações de base, executar projetos e fazer a representação institucional da categoria. Em 2001, formamos o MNCR, organização política que tem como principais objetivos o reconhecimento e a valorização da categoria. Em janeiro de 2017 foi fundada a União Nacional de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis do Brasil - Unicatadores, central nacional com 700 cooperativas e associações filiadas. Conjuntamente, a Unicatadores e outras três centrais – Unisol, Concrab e Unicafe – fundaram a União Nacional das Cooperativas Solidárias do Brasil - Unicopas (UNICOPAS, 2020).

Toda essa organização, desde a cooperativa até a Unicopas, reunindo todos os setores cooperativistas solidários, demonstra e cristaliza um marco importante na luta das(os) catadoras(es) pelo trabalho necessariamente coletivo, fortemente solidário, extremamente democrático e altamente protagonista, definindo muito bem a linha de ação e os objetivos da organicidade da categoria, institucionalmente se posicionando contra o sistema capitalista, do lucro, da acumulação, da concentração do poder e das riquezas e se

consolidando essencialmente como um movimento coletivo, democrático, solidário e principalmente anticapitalista.

Mesmo tendo que lutar contra a perseguição do poder público, que tenta a todo o custo criminalizar nosso trabalho, a própria prefeitura de Porto Alegre reconhece nossa conexão com a sociedade. O diretor do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) declara: “Não é clandestino quando um local doa para catadores independentes, que catam na rua com carrinhos, porque ele, gerador, tomou a iniciativa de doar” (SOUZA, 2020). Entretanto, o poder público segue no apoio a regulamentos como a Lei Melo⁴: higienista, preconceituosa, altamente excludente e de requintes de ampliação da marginalidade, justamente porque nossa categoria, mesmo com carrinhos de tração humana e com sacos nas costas, coleta mais do que os caminhões cada vez mais tecnológicos a serviço das empresas privadas.

A Câmara dos Vereadores de Porto Alegre recebeu um projeto de lei de proibição da circulação de carroças no ano de 2003, apresentado pelo então vereador Sebastião Melo. Após muitas discussões, mobilizações e manifestações contrárias realizadas pela nossa categoria, foi criada a Comissão de Proteção dos Animais. O ponto principal da justificativa da lei era o direito dos animais – nesse caso, o cavalo. Colocamos diversos argumentos e propostas para a inclusão social e a mudança gradual de veículos de tração animal para motorizados, com a organização da categoria em cooperativas e os contratos de prestação de coleta seletiva solidária⁵. Nenhuma das propostas foi aceita.

A lei já teve seu prazo ampliado, com debate já realizado na Câmara. Por isso nós queremos ter o direito ao trabalho com dignidade, queremos reciclar. Se não houver mobilização social, com segurança e em meio à pandemia, a lei pode

4 Lei de proibição da circulação de veículos de tração animal e humana (carroças e carrinhos), contra a qual o MNCR tem uma petição *online*, que pode ser acessada em: http://change.org/RevogaLeiMelo_

5 Coleta seletiva solidária é quando a prefeitura contrata a cooperativa de catadoras(es) para a prestação de serviços; é uma coleta mais eficiente, mais inclusiva e mais solidária em comparação com a coleta seletiva privatizada.

simplesmente começar a vigorar e “o Estado então virá vestido, ou melhor, fardado de polícia e vai começar a prender excluídos por trabalharem. Primeiro os carrinhos, depois as pessoas” (CARDOSO, 2020). Essa lei é a prova da exclusão dos excluídos, ou seja: a parte da categoria que trabalha nas ruas com carrinhos já é excluída por não ser contratada nem apoiada, antes mesmo da lei. A lei é a exclusão da exclusão. Por quê?

A prefeitura municipal de Porto Alegre investe altos valores na gestão de resíduos através de contratos com empresas privadas. Analisando os dados disponíveis no Portal Transparência, percebemos que a coleta seletiva tem um custo anual de R\$ 9.697.131,70; já a triagem dos resíduos provenientes da coleta seletiva, realizada por 16 organizações, tem o valor de apenas 10% em relação ao contrato de coleta seletiva, sendo o valor médio de R\$ 700.000,00 anuais. Aqui claramente podemos ver que os investimentos são na iniciativa privada, mesmo a coleta sendo a que menos gera postos de trabalho (Portal da Transparência de Porto Alegre, 2019). Há ainda a disputa sobre supervalorizar a coleta seletiva privatizada. Para isso, analisei essas duas informações de dois distintos agentes, buscando ancorar e subsidiar esse importante relato. A primeira informação é da prefeitura de Porto Alegre (DMLU), e a segunda é do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Porto Alegre recicla apenas 6% das 1.806 toneladas de resíduos que gera diariamente. Destas, 56 toneladas são coletadas pela coleta seletiva e encaminhadas à reciclagem, sendo destinadas 1.750 toneladas/dia ao aterro sanitário. O DMLU estima que 256 toneladas de materiais recicláveis são encaminhadas ao aterro sanitário de Minas do Leão (a 120 km da capital). “O custo total para enviar esses resíduos para o aterro é de, aproximadamente, R\$ 730 mil por mês, o que equivale a R\$ 8,8 milhões por ano” (DMLU, 2019). A outra informação para comparação e conclusão deste relato é sobre um estudo realizado pela Consultoria InterB que revela índices de reciclagem por gravimetria de resíduos. No País, no ano de 2019, foram reciclados: 98,2% das latinhas de alumínio, 47%

do vidro, 56,6% do PET e 43,7% de todos os papéis (IPEA, 2020).

Em ambos os casos são tratados os dados sobre resíduos – informações controversas uma em relação à outra e que não se sustentam. Analisando a primeira informação, de acordo com dados do DMLU, Porto Alegre recicla 6% dos resíduos, um número que parece baixo, mas é o dobro do índice do País (3%). Entretanto, essa informação não se sustenta, já que, conforme dados fornecidos pelo próprio DMLU em 2019, a cidade gera 1.750 toneladas/dia de resíduos e somente 56 toneladas de recicláveis são coletadas diariamente, sendo que, em média, 40% dessa quantidade é rejeito, o que corresponde a 22,4 toneladas. Sendo assim, das 1.750 toneladas/dia geradas, somente 33,4 toneladas/dia são recicladas, o que corresponde a 1,92% reciclados. Para chegar aos 6% anunciados, a coleta de recicláveis deveria ser o dobro da atual, isto é, recolher aproximadamente 105 toneladas/dia e ainda com índice de rejeito zero, o que está longe de ser realidade. Em vez de estar acima do índice nacional, está 35% abaixo.

Já analisando os dados do IPEA, percebemos o quanto a política municipal de reciclagem está distante das catadoras e catadores e como se estrutura a invisibilidade do nosso trabalho para que se justifiquem as privatizações e as leis excludentes. Como seria possível ter apenas 6% de reciclagem, conforme essa pseudoinformação do DMLU, que na verdade é de 1,92%, se os índices de reciclagem são de 98,2% das latinhas, 47% do vidro, 55,6% do PET e 43,7% dos papéis, de acordo com o IPEA? Ou seja: somos os principais atores da reciclagem, mas somos invisibilizados, mesmo que essas informações se desencontrem.

A cultura social da reciclagem é a conexão entre catadora(r) e geradora(r). Quem separa e entrega a nós consegue enxergar as outras dimensões dos resíduos – não como rejeitos, mas ressignificados como matéria-prima altamente poluente no lugar errado, e também como gerador de renda nas mãos das(es) catadoras(es). Aqui podemos ver a materialidade da solidariedade e da empatia. Solidário, porque

o(a) gerador(a) sabe o bem que está fazendo com sua ação; e empatia porque se coloca na situação do outro, sabendo que o seu trabalho é precário.

Quem tem o trabalho de separar espera um final feliz, percebe-se realizando uma ação positiva, importante para o planeta e para outras pessoas. Consegue ver a mesma beleza que nós, catadoras(es), ao receber o material. Esse ato é gerador de alegria para ambos, gerador/catador, mostrando o lado da beleza e da importância da reciclagem, a qual está longe de ser meramente o reaproveitamento dos resíduos. Os resíduos ganham ressignificações de sentidos, deslocando-se do feio, sujo, desperdiçado e poluidor para belo, limpo, gerador de trabalho, renda, vida e proteção ambiental.

A catadora e o catador têm consigo a ciência da separação adequada dos resíduos. Precisamos obter matéria-prima bem separada para vender por um melhor preço. Ao mesmo tempo que a coleta e a separação são trabalhos muito pesados, precisamos coletar e separar apenas materiais recicláveis e não rejeitos. Os rejeitos são trabalho não pago, pois a renda vem apenas daquilo que é comercializado. Quanto mais separado na origem, menores são o peso e o volume para carregar, menor quantidade de força será necessária no trabalho de separar; ao mesmo tempo que reciclamos, conquistamos mais renda. Dessa forma, somos excelentes, os melhores educadores ambientais, somos agenciadoras(es) de geradoras(es) para separar mais e melhor seus resíduos na fonte; o sucesso do nosso trabalho depende da separação dos recicláveis dos rejeitos e da entrega solidária em nossas mãos. Do contrário, trabalharemos mais e ganharemos menos. Somos educadores ambientais natos, pois, além de preservar o meio ambiente, também sobrevivemos disso.

A reciclagem acontece pelas nossas mãos, mesmo diante de dificuldades e de mazelas que alguns governantes e empresários colocam sobre nós. Seguimos nos organizando e rompendo as grossas e espessas barreiras da exclusão, atravessando as margens da sociedade e nos reinserindo nos nichos de ligação social, fortalecendo a cultura social da reciclagem, realizando na prática esse serviço usando nossos

corpos como força motriz e, principalmente, nossa capacidade do saber, o nosso conhecimento. Entendemos que cada catador e catadora na rua significa valores a menos que uma empresa coletora ganhará e que cada tonelada encaminhada à reciclagem é uma tonelada a menos enterrada no aterro sanitário, o que a empresa que opera o aterro sente como prejuízo. Lembremos que, mesmo que isso não pareça nada *sapiens*, a destruição planetária da natureza gera acúmulo de riquezas para alguns – o sistema coloca o lucro acima da vida, inclusive do próprio capitalista. Somos conectadas aos materiais recicláveis: enquanto o poder público e os empresários os veem como problemas e buscam implantar a privatização como solução, nós buscamos ampliar nossa capacidade de diálogo com a comunidade para ampliar a separação de recicláveis e rejeitos.

No caso de coleta privatizada, essa lógica se rompe: o gari é mais parecido com um corredor, como seu trabalho altamente físico, do que com um educador ambiental. O serviço ganha velocidade e os objetivos são a limpeza e a coleta, não a reciclagem. De uma cultura social, passa-se a ser a cultura do capital, insensível e desumana. Vale mais o caminhão do que o motorista e os garis junto. Implanta-se a lógica de quanto mais resíduos e misturados, melhor, pois a empresa ganha por peso. Quem coleta não é o empresário, e sim os trabalhadores desvalorizados, os garis, que correm violentamente atrás do caminhão, cada vez mais rápido e com equipe menor, faça chuva ou faça sol, domingos e feriados. O empresário adora se vangloriar que cumpre o contrato. A lógica também vem acompanhada da desumanização das(os) catadoras(es) que trabalham nas ruas, justamente para romper a cultura social da reciclagem. A privatização, além de piorar o serviço e concentrar a riqueza no bolso do empresário, substitui uma categoria por outra, na mesma situação precária, só que com uniforme da empresa e patrão.

O Estado, que tem a força da lei, os recursos e a competência para fazer isso, deveria contratar-nos para esse serviço. Dessa forma, seríamos incluídos e poderíamos diminuir o sofrimento e as mazelas do trabalho. Entretanto,

encastelado, longe das origens, afastado da sociedade como se fosse superior e assim desumanizado, não o faz. O Estado não é sensível aos seres humanos, principalmente para quem deveria ter a prioridade do seu olhar: justamente os pequenos, os enfermos, os idosos, as mulheres, os pobres. Aí residem as fórmulas de criação de leis baseadas em perseguição, proibição, cobrança e criminalização. Por isso, a maioria dos que governam deixa de se sentir humano, não se sente gente. É quase absurdo que o Estado busque proibir uma das culturas que mais geram postos de trabalho na cidade, mais que a maioria das empresas juntas. São em torno de 7 mil postos de trabalho. O meio ambiente precisa dessa força reconhecida, valorizada, positivada. A cultura social da reciclagem só acontece porque tem eu e tem você; lutaremos para não deixar nenhum morrer. Pelo fortalecimento da cultura social da reciclagem já!

Referências

BANCO MUNDIAL. **Banco Mundial estima que 4 milhões de latino-americanos vivem do lixo reciclado.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/banco-mundial-estima-que-4-milhoes-de-latino-americanos-vivem-do-lixo-reciclado/>> Acesso em 14 ago 2020.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 5.940.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5940.htm> Acesso em 14 ago 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Resíduos Sólidos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm> acesso em: 14 ago 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Saneamento Básico**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm> Acesso em 17 ago 2020.

CARDOSO, Alexandro. **Dia mundial da reciclagem**. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/05/dia-mundial-da-reciclagem-por-alex-cardoso/>> Acesso em 17 ago 2020.

IPEA. **Valor Econômico - Preço e estímulo à coleta são bases para reciclagem**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alpha_content&ordering=3&limitstart=9050&limit=10> Acesso em 14 ago 2020;

BRASIL. **Reciclagem**. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/7656-reciclagem>> Acesso em 16 ago 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 62.

UNICOPAS. **Quem somos**. Disponível em: <<http://unicopas.org.br/wordpress/quem-somos/>> Acesso em: 17 ago 2020.

PEREIRA, Bruna, Cristina Jaqueto. GOES, Fernanda Lira. **Catadores de materiais recicláveis: um encontro nacional**. Rio de Janeiro. IPEA, 2016.

PORTO ALEGRE. **Portal Transparência e Acesso à Informação**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/transparencia/default.php?p_secao=11> Acesso em: 17 ago 2020.

GLOBO. **Por que o Brasil recicla tão pouco.** Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2020/02/por-que-o-brasil-ainda-recicla- tao-pouco-e-produz-tanto-lixo.html>> Acesso em: 17 ago 2020.

Indiferença

Roberto Mendes¹

Fitas-me o teu olhar atando-me com um nó,
olhas para mim como se eu pudesse
ajudar-te neste violento sofrimento,
tombo-me nas tuas lágrimas.

Essas lágrimas penduradas como numa
brisa depois de uma grande tempestade.
Por que choras meu irmão?
Essa tua inocência, que não te deixa
perceber a realidade ocultada.

Não chores, porque as tuas lágrimas
fazem com que se perceba o ocultado.

Choro, mas sem lágrimas, para poder misturar esse
barro
e fazer-te o aposento...se me deixarem.
Mas não me deixam!
Oh, meu irmão que chora,
Limpa as lágrimas, porque um dia será
bom dia em África.

¹ Poeta guineense, natural da cidade de Cacheu, em Guiné-Bissau, África Ocidental. Formado em Direito. Viver da arte num país como a Guiné não é nada fácil, mas a arte é um dom que está em sua identidade desde sempre! E-mail: mendesroberto149@gmail.com.

Ervas e saberes afro-brasileiros

*Priscila Vieira Bastos*¹

Em 2019 atuei como coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Restinga*. Desse modo, busquei junto aos membros do núcleo realizar diferentes atividades que envolvessem os estudantes e proporcionassem novos saberes. Assim, durante a “Semana da Consciência Negra”, ocorrida no mês de novembro, uma das intervenções pedagógicas desenvolvidas foi uma práxis com a quilombola Janja, moradora do Quilombo dos Alpes, que está localizado na zona sul de Porto Alegre. Para as autoras Silva e Barbosa (1997, p. 21-22): [...] O povo negro afirma o dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra – como aquele que deve ser comemorado pela população negra, pela escola e pela nossa sociedade. Elege-se Zumbi como um dos líderes negros que há de ser lembrado.

De acordo com Munanga e Gomes (2006):

Existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. (MUNANGA e GOMES, 2006, p.71)

1 Graduada em Licenciatura em Filosofia. Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Especialista em Mídias na Educação Ciclo Avançado pela UFRGS. Pesquisadora de Gênero, Raça e Etnia. Servidora do IFRS - *Campus Restinga*, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais. E-mail: priscila.bastos@restinga.ifrs.edu.br.

Todavia, tendo como um dos intuitos valorizar o conhecimento, a cultura e a história do povo negro, convidamos uma *griot* quilombola para abrilhantar a nossa semana, sendo a nossa “professora por um dia”. Visando a proporcionar uma melhor compreensão sobre a diversidade cultural, conforme observa Souza (2008, p.87): [...] temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas projetando sobre os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social.

Anjos (2004) nos faz refletir sobre a importância dos quilombos:

A história brasileira tem se referido aos quilombos sempre no passado, como se estes não fizessem mais parte da vida do país. Não podemos perder de vista que esse aparente desaparecimento das populações negras, principalmente dos livros didáticos, faz parte da estratégia do branqueamento da população brasileira. (ANJOS, 2004, p.02)

Para Anjos (2004, p.11), “a questão dos remanescentes de quilombos no território brasileiro não pode ser retratada com ações episódicas, pontuais e nem envolvida por conflitos de atribuições institucionais”, lembrando que algumas pessoas, quando pensam em história e cultura dos territórios negros, reduzem sua opinião a práticas religiosas. No entanto, eles têm muito a nos ensinar com suas histórias de luta, superação e resistência. Por essa razão, transformamos o saguão do IFRS - *Campus Restinga* em sala de aula. Conforme Botelho (2011, p.166): “[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência que têm sempre um significado cultural e político”.

Figura 01: Erva (A), Janja (B), Janja na horta do *campus* (C)



Fonte: arquivo pessoal

Nesse sentido, iniciei a atividade do dia conversando um pouco com os alunos sobre os grupos sociais que vivem no entorno do bairro da Restinga, zona Sul de Porto Alegre, local em que nosso *campus* está inserido – mais precisamente, sobre as comunidades indígenas e quilombolas. Do mesmo modo, apresentei a convidada do dia e passei a palavra a ela. A partir daquele momento, Janja iniciou uma prazerosa conversa nos contando sobre a história do Quilombo dos Alpes, bem como sobre a matriarca da família, Dona Edwirges Francisca Garcia, que nasceu entre os anos de 1890-1895. Também relatou sobre a importância do reconhecimento oficial das terras em quilombo urbano para sua família e para a história do negro no Rio Grande do Sul. Comentou sobre as dificuldades que seu povoado passou e ainda passa por conta do assédio da especulação imobiliária, das dificuldades com saneamento básico, com educação para os mais jovens e com a garantia dos direitos para seu povo. Silva e Marques (2015) fazem a seguinte ponderação a respeito dessa temática:

as pressões do Movimento Negro Brasileiro têm sido imprescindíveis nesse processo de luta pelos direitos da população negra e, principalmente, denunciaram o racismo, o preconceito e a discriminação racial que estão presentes na sociedade e, consequentemente, nos currículos e práticas escolares. [...] A luta desse

movimento não tem sido em vão, pois tem colocado na agenda política do país a urgência da criação de políticas públicas afirmativas e de diversidade que visem à formulação, coordenação e articulação de políticas, diretrizes e ações voltadas à promoção da igualdade racial em todos os setores da sociedade. No campo da educação têm sido implementadas legislações educacionais que colocam o desafio aos sistemas de ensino, às escolas e aos docentes para a desconstrução de uma educação etnocêntrica que historicamente tem reforçado a transmissão de estereótipos, preconceitos e inferiorização da diferença. (SILVA e MARQUES, 2015, p. 47-48)

Janja realizou uma oficina proporcionando conhecimento aos alunos, professores e funcionários sobre plantas medicinais da cultura afro-brasileira que estão presentes tanto nas terras do quilombo como na horta do IFRS - *Campus* Restinga ou em residências, visto que a oficina também tinha o intuito de fazer com que os espectadores refletissem sobre a presença da cultura afro-brasileira nos lares e que algumas ervas são utilizadas na medicina tradicional e/ou popular. Além disso, trazer uma quilombola para dentro da academia também é uma forma de integrar os espaços. Os alunos do *campus* foram convidados a visitar o Quilombo dos Alpes e realizar trilhas, podendo assim explorar novos aprendizados com seus docentes. Essa postura vai ao encontro do pensamento de Santana *et al.* (2013, p.120):

os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e aposta no processo de emancipação social.

Para Hooks (2013, p.56), “fazer da sala de aula um contexto democrático no qual todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia

transformadora”. E nesse clima de sala de aula que a “professora” Janja, ao dialogar com os presentes, ressaltou que negros e índios são os primeiros grupos sociais a cultivar as ervas para fins medicinais. No entanto, também não deixou de citar a relevância das ervas para o sagrado. Alguns ritos de cunho religioso utilizam ervas em suas práticas. A quilombola apresentou as ervas para o público e falou sobre como as utilizava na culinária, na forma medicinal, seu tempo de colheita, época de plantio, como fazer mudas etc. As ervas foram passando de mão em mão e o aroma de cada uma foi se espalhando pelo ar. Num movimento dialético, os alunos começaram a comentar sobre as plantas que tinham em casa, as que já conheciam e as mudas que desejavam levar para casa. Janja chegou tímida para conversa, os alunos também; percebeu-se que através da troca de vivências de cada um, ou, como propõe a pedagogia de Vygotsky, no desenvolvimento proximal e real, a timidez foi passando e a sabedoria de cada um foi se apresentando naquela roda de conversa. Sim, a proposta era uma oficina, mas acabou sendo uma bela roda de conversa cheia de carinho, afeto e sensibilidade. Finalizo este relato de experiência com uma citação freiriana que vai ao encontro ao que penso, daquilo que senti naquela tarde de aprendizado e ao que acredito por ser mulher, negra e educadora:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24)

Referências

ANJOS, R. S. A. **Cartografia e cultura:** os territórios das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. In: VII Congresso Luso-Afro-Brasileira de Ciências Sociais – Sessão 12, 2004, Coimbra – Portugal.

BOTELHO, P. F.; **Revista de Educação, Gestão e Sociedade.** 2011, 4, 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lin. MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Afirmando direitos:** acesso e permanência de jovens negros na universidade. - 2. Ed. – Belo Horizonte. Autêntica, 2006. 296 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de *et. al.* Cultura, **Currículo e diversidade étnico-racial.** *Rev. Práxis Educacional*, 2013.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES. Eugênia Portela Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais:** a Lei nº 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. *Horizontes*, v. 33, nº 2, p. 47-56, jul./dez. 2015.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** Ática: São Paulo: 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar.** Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Yuka bazuka

Paulo Dionísio¹

A indústria vende um corpo de mulher como solução / Cigarro
como alívio da pressão / Televisão para levar a informação /
De como deve pensar o povão

Parece brincadeira de primeiro de abril/ Quando você menos
espera, já era, caiu

Extra, extra, extra, lá vem a notícia / Cheia de histórias sobre
os bandidos e a polícia /

Às vezes mãos se dão / Às vezes tiroteiam, se matam

Não posso parar, tenho que me mexer / Se não fizer por mim
Ninguém mais vai fazer / Outras portas, outros espaços /
Fazer do mundo estrada dos meus passos / 500 anos e os
Negros continuam nessa merda de situação / Os Índios donos
de tudo / Empurrados para o abismo Muito perto da dizimação
/ Talvez sejam lembrados em algum Branco livro de história /
Que vai dizer, foi necessário, foi melhor assim / Ainda bem que
já não podem mais negar Zumbi / Ainda bem que já não
podem mais negar

Não posso parar, tenho que me mexer / Como Marcelo Yuka, ir
da canção ao ato / Com o poder de uma bazuka encarar o fato
/ E disparar contra os muros da hipocrisia / Porque a luta não
tem hora, é agora, ela é todo dia

Parece brincadeira de primeiro de abril/ Quando você menos
espera já era, caiu

Tudo pode acontecer a qualquer momento / Então é bom ficar
ligado em todo o movimento / Quem vai, quem vem, quem tá
atrás, quem tem / Estar sempre consciente do seu papel /

¹ Cantor e compositor gaúcho, artista militante envolvido com movimentos populares e culturais da periferia e centros urbanos de Porto Alegre (RS).

Marcou, ficou de bobeira, foi pro bebeléu/ Tudo o que acontece
à terra, acontecerá aos filhos da terra

No papel a lei diz que não pode / Mas a lei é quem descumpre
mais / Quem pode pode, quem não pode se sacode e no meio
disso tudo o povo sempre se fode

Parte II

VOZES DAS MULHERES

Diário da quarentena: tempo de reflexão em família e de muita produção

*Aline Silva de Bona*¹

Foi um dia muito corrido. Tenho três filhos pequenos e nesse dia eu ministrei aula no *Campus* Osório desde as 7h40 para o 3º ano do Ensino Médio Integrado em Informática; durante a aula de sexta-feira, mais tarde, na noite linda de 13 de março de 2020, em torno das 19h50, combinava com os estudantes de Licenciatura em Matemática do IFRS - *Campus* Osório, na disciplina de 7º semestre denominada Concepções em Educação Matemática, de dois créditos, as atividades para as próximas aulas. Algumas das atividades propostas eram em grupo e outras individuais, todas em torno da reflexão sobre a diferença entre saber escolar e saber acadêmico no âmbito da Matemática, além de práticas, ações e propostas de aulas na Escola Básica que fossem capazes de contemplar tais conceituações, pois em paralelo os estudantes, em duplas ou trios, pesquisavam tendências da Educação Matemática. O cronograma para a realização dessa atividade começava na primeira aula com a pesquisa de trabalho final e as apresentações deveriam começar no início de abril de 2020. Tal era o planejamento previsto quando entram em sala a coordenadora do Ensino Médio Integrado e a diretora-geral do nosso *campus* comunicando sobre a decisão de suspender as aulas a partir de 16 de março em função do coronavírus.

Uau! “Pare o mundo que eu quero descer” – esse foi o meu primeiro pensamento diante do comunicado. A essa altura eu já tinha lido a respeito do vírus, pois não sou adepta de assistir à televisão, e considerando que tenho uma rotina muito

1 Professora de Matemática do IFRS - *Campus* Osório. Licenciada em Matemática pela UFRGS. Mestre em Ensino de Matemática e doutora em Informática da Educação pela UFRGS.
E-mail: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br.

intensa com meus três filhos pequenos (Eduarda com 6 anos, Igor, 3 anos, e Alice, um ano, somando minha herança canina e amada deixada pela minha falecida mãe, o Duque, com 16 anos), além de catorze horas de sala de aula, com cinco turmas do Ensino Médio Integrado e mais uma turma de Licenciatura em Matemática, com cinco alunos orientandos no Trabalho de Conclusão de Curso, mais os projetos de pesquisa, projetos de extensão – tudo isso me faz experimentar uma vida profissional e acadêmica extremamente ativa, com capítulos de livro em processo de publicação final. Logo, confesso que às vezes esqueço de ver notícias, mas havia chegado a hora de me informar melhor, de estudar sobre, de ler a respeito, enfim, de compreender simplesmente como eu iria parar tudo para então me resguardar do coronavírus.

Desse modo, cheguei em casa naquela sexta-feira 13, por volta das 21h45min, como sempre, meio abalada, sem muitos pensamentos – mas a vida continua e eu precisava liberar a senhora, amiga e amada, junto com meu esposo, que me ajuda a cuidar dos meus pequenos para eu consiga dar aula. Eles estavam brincando, me esperando transbordando de amor e energia. A rotina do sono seguiu como o usual: escovar dentes, pegar ursinhos de dormir, organizar pensamentos positivos e ir dormir, pois no dia seguinte as atividades da casa e da família se iniciariam antes das 7 horas – inclusive nos finais de semana e férias o horário não muda. Após as crianças dormirem, conversei com meu marido e com a senhora nossa amiga sobre a suspensão das atividades escolares. Ambos ficaram chocados, os pensamentos partilhados eram: “Será que é para tanto?”, “que sério!”, “que loucura!”, “foi tudo tão rápido!”, “que Deus nos proteja!”, e “vida que segue, vamos nos informar mais”.

Iniciou-se, assim, a busca de informações sobre o coronavírus. Converso imediatamente, via WhatsApp, com minha única irmã, que mora em Santa Maria e que está grávida, e ela sabe um pouco – mas surpresas e preocupadas, pensamos juntas: cuidar de nossas famílias e ajudar o mundo a se proteger, mas como fazê-lo? A resposta principal para esse questionamento era ficar em casa. Porém, as notícias

orientando sobre os cuidados necessários demoraram para se concretizar, pois no início da semana os meus pequenos tiveram escola, atividades físicas e aulas de música. Apesar disso, todos estavam à espera de uma orientação sobre o que fazer nos dias seguintes, já que as informações alertavam para essa nova doença altamente contagiosa e perigosa e o mais assustador desse cenário é que a ciência ainda desconhecia como tratá-la. Uma nuvem de pânico e preocupação cobriu a todos nós e eu tentava manter a paz e a serenidade de pensamento por causa de uma razão pessoal.

A razão era minha mãe. Minha amada mãe, minha Mamita Olga, como sempre a chamei e chamo, faleceu em 16 de março de 2013, aos 68 anos, de forma demasiado dolorosa, como resultado de uma doença degenerativa com predominância bulbar denominada Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA). Eu e minha irmã fizemos todo o possível para atender nossa mãe e ajudá-la, e ela, guerreira, um exemplo de força, fé, esperança e amor infinito, lutou contra a doença dia a dia até encontrar seu descanso aos braços de Deus. Vi cenas, participei de tratamentos médicos e senti a impotência de nada poder fazer para amenizar a dor humana e o sofrimento em situações impossíveis de explicar. Depois de passar por essa experiência, imaginei que, quando minha mãe fosse libertada da doença, nada no mundo poderia me preocupar novamente. Acreditei que Deus teria uma explicação para tudo através da ciência, já que ouvi as palavras de ótimos médicos que nos acompanharam: “a medicina só vai até certo ponto, agora procurem na espiritualidade de cada uma o consolo, mas com a certeza de paz, pois daqui para a frente será muito, muito pior.”

Diante do enfrentamento do coronavírus, eu perdia mais uma vez o chão. Agora, porém, era mãe de três filhos pequenos, crianças sob minha responsabilidade. Antes eu era apenas filha e professora; agora era mãe e professora, funções que exigem responsabilidade. Além da proteção em casa, existe a necessidade de ensinar o que está acontecendo para as crianças, que crio com todo o amor e respeito, sempre explicando e oferecendo-lhes espaço para crescerem e se

desenvolverem, além de alinhar as minhas ações docentes com o exemplo, ou seja, como me posicionar se sou vista como exemplo por grande parcela da sociedade. O que sinto e sei até o presente momento pode ser resumido numa única palavra: incerteza.

Até a quarta-feira seguinte, todos tinham aulas e atividades. Eu atendia os alunos de forma *online*, pois tinha avaliações iniciais trimestrais já marcadas desde o primeiro dia de aula, destinadas exatamente para a semana de 16 a 20 de março. Particpei de atividades acadêmicas e orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, fui em consulta médica por conta de meu problema vascular, doença crônica de saúde, e também organizei a casa. Na quinta-feira, levei os filhos maiores na natação e eles já não foram à escola. Assim, pouco a pouco, organizou-se o clima de insegurança, sendo combatido com um cuidado extremo para permanecer em casa. Eu e meu marido organizamos a vida cotidiana, que consistia em ir ao mercado, farmácia, banco e escola, imaginando que sete dias de isolamento seriam suficientes, pois tínhamos, no fundo, uma esperança de que tudo poderia mudar para melhor. Conversamos com as pessoas que nos dão suporte: a senhora que cuida das crianças, a moça que ajuda semanalmente com a casa, o tratamento de saúde que faço semanalmente, as consultas de rotina das crianças, tudo com a esperança indefinida no coração, observando os olhos arregalados das crianças, que lavavam as mãos várias vezes porque a professora pediu, mas sem compreender totalmente a necessidade do ato.

Na sexta-feira, 20 de março de 2020, saí pela manhã para ir à escola da minha filha mais velha pegar os livros, pois a escola já havia informado que encaminharia atividades para fazer casa, realizando-as no formato a distância, de modo a não perder as rotinas de aprendizagem – e depois desse dia nunca mais saí de casa.

Desde que me conheço por gente, criada e moradora da cidade de Porto Alegre, na zona Norte, não lembro de ficar mais de um dia sem sair de casa, nem mesmo quando estive de férias, nem em feriados ou durante a fase de provas da

universidade: *sempre* tinha uma necessidade de interagir com as pessoas lá fora, de sair, de trocar ideias e ver a movimentação da rua, a natureza florescendo, o mundo girando, de perceber o vento, sentir o sol aquecer e a chuva molhar; em suma, observar o mundo e os elementos que fazem parte dele. Fiquei surpresa ao constatar isso, mas impressionada comigo mesma, pois estou em casa feliz e agradecida, em paz, com uma fé desmedida de que tudo vai se resolver, pois acredito na ciência, acredito num Deus infinito e me alimento na minha responsabilidade social e humana de mãe e de professora. Em vários momentos lembro da frase que carrego comigo: “antes de ser mãe, escolhi ser professora”.

Portanto, os pensamentos de uma professora surgiram. Organizar a vida em casa? Trabalho em casa com os filhos? Será possível fazer isso com lucidez? A resposta é sim, sendo essa uma oportunidade única. Então vamos lá! Planejei uma rotina parecida com a habitual: acordar todos às 7 horas, tomar café, arrumar a casa, alimentar Duque, limpar e arrumar o necessário, reciclar o lixo, hora da leitura, hora de brincar, hora de verificar *e-mails* e mensagens, preparar o almoço, descanso, hora das atividades, hora da fruta, hora da atividade física, hora do banho, hora da janta, descanso com episódios de séries ou jogos ou quebra-cabeça, oração e dormir, às 21h30min no máximo. Eu trabalhava durante a hora da leitura de manhã, na hora do descanso das atividades e após a hora de dormir e, assim, tudo estava funcionando bem e eu mantinha minha alta produtividade.

Rotina é organizar e sistematizar – isso parece fácil para uma professora, e em especial para uma professora de Matemática. A sistematização oferece segurança e proporciona um desenvolvimento natural e responsável. Assim fui criada e assim aprendi e, logicamente, dessa forma organizo a vida e educo meus filhos, pois é o exemplo que recebi. Uau! Cometi erros sim, e foram muitos, mas administra-se a ansiedade e, além disso, sempre primo pelo desenvolvimento e não pelos aplausos, pelo fazer e não pela excelência, pois competir é inato ao ser humano, mas é necessário entender que precisamos nos desenvolver e aprender, pois para o indivíduo estar bem todos

precisam estar bem. Explico várias vezes na vida que ganhar não gera todo o valor necessário do ser humano, mas fazer o seu melhor e com ele trazer o melhor de outras pessoas proporciona o crescimento individual e coletivo. Qual a graça de um prêmio dez anos depois de recebê-lo? Qual a graça de uma memória do desenvolvimento ao dar os primeiros passos de mãos dadas com uma amiga aos 3 anos na pracinha quando vista vinte anos depois, já adultos? O bem-estar é necessariamente um bem coletivo, construído com a participação de todos.

Primo pela necessidade de explicar às crianças o quanto precisamos uns dos outros para tudo, o quanto se faz fundamental o coletivo e que o individual cresce imenso nesse coletivo. São muitas histórias, conversas, exemplos de outras famílias que experimentam vivências semelhantes e diferentes da minha. Trocamos ideias, o que às vezes é exaustivo, mas os momentos valem a pena e geram reflexões interessantes, tais como:

Mãe, então por que tudo é premiado na vida? Até na escola quase tudo é proposto para incentivar o melhor e não apenas o exercício de fazer, como tu diz.

Mãeeee! Na minha escola a professora está sempre dizendo que quem fizer tudo certinho pode sair para o lanche, mas eu às vezes demoro porque quero pintar bem direitinho.

Mãe, quando jogo bola com os guris no recreio, se eu não fizer gol eles não me convidam mais para jogar.

O que responder diante dessas colocações e questionamentos? Eu e meu esposo temos resposta para as três situações usando um contraexemplo muitas vezes entre eles, os irmãos, e até em atividades com vizinhos e com seus pais. Há um exemplo que meus filhos adoram escutar. Eu não sou da geração das tecnologias, nunca me interessei por *videogame*, fui ter computador quando estava na universidade e precisar dele quando estava me formando, sendo que eu já atuava como professora há mais de cinco anos. A internet em casa foi instalada quando eu era professora formada com mais

de nove anos de profissão, concursada já. Mas a vida é surpreendente! Em 2012 tornei-me doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); então meus filhos dizem: “mãe, vamos jogar Mario Kart no *videogame*?”. Eu imediatamente penso: “meu Deus! Vamos lá, devo conseguir”. Perco todas as partidas, me esforço muito, presto atenção, mas não tenho habilidade, e meu filho de 3 anos chega a dizer: “mãe, eu canso de jogar contigo, não faz nada diferente para me vencer!” Minha filha de 6 anos não joga comigo, pois quando o faz ela se irrita, me ensina todo tempo e diz várias vezes: “mãe, é lógico que isso não dá certo”. Mas eu não desisto, quando me convidam eu topo. Num domingo de diversão, com chuva, muito *videogame*, amigos em casa, minha filha de 6 anos disse: “mãe, você vai jogar a vida toda e não te chateia de perder?” Eu respondo: “eu me diverti, dei risadas, cada dia aprendo algo novo, e não me importo de ganhar, pois é apenas uma corrida de carros imaginários, mas fico feliz de ver tua habilidade com o jogo, tua paciência comigo e com teus amigos que não sabem, fico feliz de ver vocês sorrindo e pensando em estratégias de como vencer os obstáculos. Você acha que eu não devo mais jogar? Não, você é esperta, faz jogadas boas, mas nunca pensa em tudo.” Aproveito o momento para dizer, com meu exemplo, que nos completamos, despertamos e desenvolvemos diferentes habilidades em cada uma de nós, estabelecemos uma troca produtiva.

Procurei evitar informar-me na frente das crianças, utilizando o celular para isso, mas sempre compartilhava o necessário com elas para que compreendessem a situação vivida no momento. As crianças abençoadas diziam: “vai passar, estamos bem, graças a Deus, protegidos aqui e em família, vamos brincar, o tempo vai passar e ficaremos bem”. Em paralelo, sentiam saudade da escola, dos amigos, das festas, da pracinha, da praia, de sair para almoçar fora, de ir no mercado – mas: “vai passar, né, mãe?”.

Temos uma amiga, médica homeopata, que nos enviou muito material em PDF para que eu pudesse ler e explicar às crianças. Ela mandou inclusive uma foto de si mesma

trabalhando com toda a proteção necessária. Após a leitura, mostrei a foto e meu menino de 3 anos disse: “a doutora se parece um super-herói que vai salvar o mundo, bem como eu quero ser!” Minha filha de 6 anos acrescentou: “e ela está salvando, pois salvar um é porque este um vai salvar toda a sua família e não vai contaminar mais um e mais um, e tem muita doutora no mundo, como tem muita professora de Matemática no mundo para todos saberem contar”.

Faço uso de muitos recursos: são “escudos” de proteção natural, como frutas, verduras, água, alimentação saudável, atividade física, leitura, pintura, música, homeopatia, conversar muito, orar, além de outras possibilidades de proteção realizadas com as crianças e a família toda. Acontece que um dia não fomos à feira depois de passarmos uma semana dentro de casa, a fruteira tinha pouca variedade, em função do pânico gerado pelo momento (muitos cidadãos estocavam alimento), e meu menino de 3 anos disse: “vamos ficar sem escudo hoje para lutar contra esse vírus? Isso dá força para ele, né, Mãe Aline?” Eu e seu pai dissemos com calma: “será só por um dia, logo vamos ter mais escudos, mas existem outros para proteger-nos, como o suco de laranja, pode ser?”

As atividades da escola da minha filha mais velha, que se encontra no momento de alfabetização, passaram a ser enviadas por *e-mail* todos os dias e ocupavam em média de três a quatro horas por dia. A Eduarda realizava as tarefas com tranquilidade. Algumas vezes convidávamos os irmãos para construir o conhecimento, e o aprendizado tornava-se proveitoso e divertido. No entanto, como docente e com formação em Informática na Educação, além de já ter atuado na Educação a Distância, eu percebia que nada do que foi estudado estava sendo contemplado, pois era realizado apenas um compartilhamento de atividades em que os pais assumiam o papel de orientadores das atividades, dentro do limite do que lhes é conhecido saber e orientar, e os estudantes enviavam o retorno para a professora por meio de vídeos, fotos e comentários. Porém, não existia nenhum retorno de correção;

ajustes e erros são enviados, recebendo-se somente mensagens de incentivo.

Diante dessa experiência, teci uma reflexão: mãe e professora não podem assumir o mesmo papel para a criança? É possível delinear mil razões para explicar essa situação, mas o meu maior questionamento era acerca da interação com os colegas, pois as mães que orientam as atividades não estabelecem trocas significativas com outras mães. Além disso, essas trocas deveriam ser feitas entre os estudantes; logo, por que não propor atividades com esse formato? Fiz a sugestão para a professora, mas não obtive retorno.

O encantamento do aprendizado é incomparável. Uau! Minha filha está encantada com as letras, com os números, com a possibilidade de ler seus livros sem o auxílio de um adulto. Ela adora desenhar e criar um mundo sobre e nas atividades propostas, além de imaginar o que os colegas estão fazendo na mesma atividade, pois estuda com a maioria da turma desde 2019.

Nesse meio tempo, estava planejada uma festa de aniversário de 6 anos para Eduarda, no dia 29 de março, e tudo estava organizado desde o dia 28 de fevereiro: convites entregues, cenário comprado, lembrancinhas construídas, cardápio organizado, músico convidado, professora de ginástica para realizar atividades de integração, pois a festa seria em casa, como ela gosta, sendo a festa um presente. Minha primeira filha sempre desejou festas e festejar com as pessoas queridas. Os presentes são “legais”, como ela define, mas não é isso o que deseja. Ela pede pela festa e pela presença dos amigos.

A data de confirmação de presença era dia 22 de março. Até a chegada dessa data eu pensei que não precisaria cancelar a festa, pois todo mundo estava ciente da necessidade de ficarmos em casa, mas, quando recebi via WhatsApp sete confirmações dos dezenove convidados, fiquei preocupada, conversei com meu esposo e ele declarou: “sim, temos de cancelar a festa, não entendemos o que se passa na cabeça das pessoas”. Então elaborei uma mensagem e enviei a todos os convidados e às escolas dos meus filhos, pois de alguns pais eu

não tinha o contato pessoal. Alguns responderam positivamente, afirmando que logo comemoraríamos; já outros responderam que era uma reunião familiar pequena e que não viam problema de estar entre poucos conhecidos, lamentando assim a decisão de cancelar a festa.

Cancelar foi simples. Agora, conversar com uma menina meiga, delicada, que adora festas e planejava a sua desde janeiro, com a temática da Mulher Maravilha, era uma tarefa bem mais difícil. Como dizer que não ocorreria a festa, que não haveria nenhum convidado além da sua família e que não havia tempo suficiente para comprar um presente, pois o comércio estava todo fechado?! Sentei com a Eduarda, expliquei de forma rápida e simples: “filha, em função do vírus que anda por aí, não poderemos fazer a festa aqui em casa, pois é proibido reunir muita gente, mas logo isso vai passar e vamos remarcar tua festa. E a mãe teve uma ideia, o que você acha? Vamos fazer um bolo em família, usando coisas recicladas de aniversários passados, com espetinhos de morango... Vou dar a ideia aos teus amigos para te mandarem vídeos de felicitações”. Ela respondeu: “então, eu acho legal, e será que meus colegas vão me mandar vídeo? Será que vão se importar?”

Nada respondi, pois não queria criar expectativas, considerando que não sabia se haveria retorno. Assim, mandei uma mensagem para todos os convidados dando a ideia de felicitarem a Eduarda no domingo, dia 29 de março, com uma mensagem carinhosa. Uau! No dia a aniversariante acordou com a sala cheia de balões, uma mensagem de feliz aniversário escrita no espelho da sala, nos copos estava escrito “Eduarda 6 anos”, com a foto da Mulher Maravilha. Havia presentes improvisados, pois com o comércio aberto foi possível comprar uma revista de atividades do Pequeno Príncipe e um creme para cabelos crespos. Um tapete de pintar, comprado pela internet, felizmente chegou a tempo – era presente da sua madrinha –, e havia também uma gargantilha que eu tinha comprado para ela se arrumar no dia da festa. Pela manhã fizemos bolo de chocolate, contando com a ajuda do irmão de 3 anos, montamos os palitos de morango e o dia correu

normalmente. À tarde, após o descanso, comemos palitos de morango e por volta das 17 horas algumas vizinhas andavam na rua de bicicleta. Optei por fechar as janelas para minha filha não as ver e assim querer sair de casa. Por fim, cantamos “Parabéns a você” com velas acesas. Foi um dia alegre compartilhado com a família.

De manhã recebemos mensagens carinhosas da minha irmã de Santa Maria, da minha tia, irmã da minha mãe, que mora em Porto Alegre, e de dois amigos bem próximos. Durante a tarde recebemos vídeos de amigos muito importantes. Lá pelas 18 horas o celular da mamãe não parou, como disse a aniversariante, pois recebemos vários vídeos de colegas com mensagens. Só alegria. A professora também ligou para a Eduarda de noite. Ela estava tão surpresa com um aniversário diferente, com tantas felicitações de uma forma distante e próxima ao mesmo tempo. Os irmãos ficaram encantados com os vídeos e a bebê Alice mandava beijo para as pessoas e abanava como se pudessem vê-la. Uma emoção sem fim.

Antes de dormir, na hora da oração, a Eduarda abraçou-me muito forte e disse: “obrigada, Mãe Aline, pelo meu aniversário. Eu amei, foi diferente, mas estamos protegidos em casa, não é? E as pessoas lá fora também. E logo tudo passa e terei minha festa da Mulher Maravilha”. As lágrimas de gratidão não puderam ser contidas e me senti muito mal, pois o cenário da festa, bem como as atividades de recreação da festa, estavam guardadas no gabinete da casa, com a esperança de que tudo voltaria ao normal e eu poderia fazer a festa como planejamos. Ai, como é difícil ser mãe, decidir, pensar – mas sou grata pelo aprendizado desse dia com minha filha.

Ao responder a cada vídeo com um agradecimento, ela perguntava como estavam e deixava uma mensagem de que tudo está bem, vai passar e ficará tudo bem, como um mantra. Passamos o dia à vontade, sem produção, pois esse é para ser um dia tranquilo e assim o fizemos.

Antes do dia do aniversário, em 23 de março, no início da tarde, realizei a banca da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de uma orientada da Biologia do curso de

especialização em Educação Básica e Profissional do IFRS – *Campus* Osório, feita em formato *online*. Foi um momento fantástico, que se iniciou às 12h30min e terminou às 16 horas, e nesse período houve atividade da escola dos pequenos e todas as outras atividades de rotina listadas acima, que ocorreram apenas com a presença do pai, enquanto as crianças escutavam a voz da mãe vindo do gabinete de trabalho em casa – algo comum para as crianças, mas ao mesmo tempo difícil de compreender, como questionou o pequeno: “mãe, se eu não tenho escola você também não tem, já que é professora como minha professora, não é? Por que está aí trabalhado com sua aluna?” A mais velha respondeu: “a Mãe, Igor, é criadora de coisas, é uma professora que escreve livro, então ela não para, não dá só aula, entende?”

Uau! Tais apontamentos me fizeram perceber como as crianças me enxergam de fato, como elas estão estabelecendo relações, pois todo esse isolamento desperta reflexões sobre a própria vida, reflexões essas que, talvez, eu não tivesse tempo para escutar em outro contexto social. Eu nunca poderia viver esses aprendizados com as crianças de outra forma ou criar momentos de conversa. E teve mais aprendizado: “Mãe, como você vê a atividade de desenho da sua aluna pelo computador?”, perguntou o Igor, curioso, e a Eduarda respondeu: “Mano, da mesma forma que falamos com a Tia Tati em Santa Maria”.

Meu marido chega da sua ida ao mercado e exclama: “Bah! Tudo subiu, uma loucura os preços dos alimentos, e as pessoas comprando tudo como se estivéssemos em guerra”. No mesmo dia, campanhas de doação de alimentos são organizadas no *campus*, na escola das crianças e em grupos no WhatsApp e Facebook que sempre compartilho com as crianças. Uma amiga, professora de inglês do meu esposo, posta no Facebook: “vamos ajudar o circo da cidade, pois não podem fazer espetáculos e precisam viver”. Quando terminei de conversar com meu marido, os meus filhos, que adoram circo, queriam ir até lá para ajudar, queriam juntar os alimentos de casa e pegaram seus cofres de moedinhas para ajudar. Foi comovente e encantador. A solidariedade testemunhada

significa que a educação que estamos tentando construir com as crianças está tendo resultado positivo. Assim, nós explicamos como ajudaríamos os outros e eles compreenderam bem. À noite a oração foi para todas as pessoas que estão precisando de alguma coisa, pedindo que Deus as oriente.

O isolamento faz pensar, olhar para os lados, perceber tudo o que temos, tudo o que demoramos mais de uma geração para ter, tudo o que somos e o que podemos ser, tudo o que precisamos aprender e aprimorar em nós mesmos. Ao organizar atividades educativas, proponho-me a fazer planejamento pedagógico, pois sou mãe e professora todos os dias, ajo como nas férias de verão e inverno. O cérebro humano percebe mais as habilidades dos filhos, os gostos, as percepções e as dificuldades enfrentadas. Também como revivemos nossa infância com memórias boas e não tão boas, experimentando um processo de catarse familiar. Alegria define todos esses momentos de aprendizagem. Sou grata pela oportunidade.

Rotina é repetição, dias que parecem iguais, vivendo no mesmo espaço, com as mesmas pessoas. Surge a necessidade de ter a responsabilidade de ver o novo crescer, cuidar do peixinho e plantar algo para ver a vida brotar. Fizemos plantações de alface, tempero verde e salsinha, cuidamos das flores do pátio, adubamos, limpamos e compramos um peixe betta para cada um. É preciso dar comida todos os dias, brincar, colocar o aquário no sol, trocar a água, dar nome e carinho aos peixes. Foi uma confusão, pois a bebê Alice quer pegar o peixe como um ursinho, o Igor quer andar com o peixe pela casa para brincar e a Eduarda quer conversar com o peixe e levá-lo para o quarto. As crianças começam então a entender a importância de pegar sol todos os dias, da higiene, da alimentação e das rotinas para manter a vida, observando o amor em suas diferentes formas, pois comparam o peixe com o cachorro.

E quanto à ciência? Sim, buscamos muitas informações para agir adequadamente neste contexto. Fizemos pesquisas *online* e em livros, consultamos amigos que têm estudos sobre plantas e animais... As anotações e tabelas coladas na

geladeira, para não esquecer os cuidados, são uma diversão para as crianças. Elas têm muitas dúvidas que não sabemos responder, sendo necessário pesquisar para explicar. Demonstro para elas o fato de que não sabemos de tudo, mas que existem as possibilidades de aprendizagem e descoberta. Estudamos o gráfico do coronavírus de uma forma bem didática, comparando com as formigas e com a ideia de espalhar areia. Foi uma experiência muito legal. Estudamos a importância de lavar as mãos, contando com um desenho animado da personagem Luna; pesquisamos o que é o álcool em gel, para que serve a máscara, por que quando o pai chega em casa é preciso trocar a roupa, lavar tudo e tomar banho. A inocência das crianças é encantadora e motivadora para estudar mais e mais.

Em paralelo a tudo isso, oriento meus estudantes com atividades, desafios de dança e dobraduras animadas (com uso de alta tecnologia para edição dos vídeos). São propostas encantadoras que integram pais e irmãos (com direito a ganhar áudio dos pais agradecendo a oportunidade de troca de aprendizagem com seus filhos). Temos conversas sobre a vida: eles dizem que, se não fosse esse período, não teríamos a oportunidade dessas trocas por conta da correria do dia a dia.

Destaco uma questão que recebi de uma estudante: “oi, prof., eu sei que já é tarde [1h43 da manhã, numa quinta, via WhatsApp], mas queria saber por que a senhora sempre manda abraço alegre e como a senhora está feliz com essa situação e em casa com os filhos, todos presos. Eu faço suas atividades, pois sei que vai corrigir e me ajudar a fazer melhor, e daí penso: vou fazer a prof. ficar feliz. Entende? Mas hoje, conversando com meu pai, ele me disse que irá trabalhar apenas para receber o dinheiro e eu pensei na senhora, pois agora podia receber sem trabalhar, certo? E está criando atividades e corrigindo-as, dando dicas de vestibular e nos animando, por quê?”

Ora, conversamos até quase as 2h30min, e toda a conversa não cabe aqui. Basicamente, eu tentei explicar para a minha aluna que a vontade de fazer as coisas está dentro de nós e está de acordo com o que acreditamos. Eu desejo, por

exemplo, que todos entendam o quanto compreender os conceitos de Matemática pode ser uma coisa alegre e como a forma com que olhamos as coisas, os fatos e as pessoas faz toda a diferença em nossas atitudes. Além do elemento que chamo de Socorro, acionado diante de pensamentos como: “eu não sei o que pensar, estou chateado, sem nada para fazer”; então respondo que vamos estudar, pesquisar, aprender e logo tudo passará e se organizará.

É com esses pensamentos que enfrento o isolamento atual. Estudo, publico, chamo meus alunos para publicar trabalhos, convido colegas para fazer pesquisas e trocar ideias, me desafio, construo e contribuo para o mundo de alguma forma. E faço muito registro disso tudo, pois nossa memória é falha e, principalmente, porque lembrar é viver novamente, como já dizia o poeta. O registro é a ferramenta-chave para um pesquisador para contribuir com a sanidade mental em tempos difíceis, e é também a alegria e a memória dos filhos, pois quando os pais não estiverem mais aqui, ou não lembrarem de fatos da sua infância que a memória não recorda sozinha, poderão contar com preciosos registros. Pensando desse modo, eu faço álbuns de recordação dos meus filhos desde quando descubro a gravidez até completarem-se cinco anos, e depois em registros familiares e escolares em diferentes momentos do ano.

Para mim a quarentena é um tempo de reflexão e de muita produção pessoal, familiar e profissional, além de proporcionar gratidão pela oportunidade da vida, pelo aprendizado e convívio com os filhos de forma tão íntima e construindo momentos mágicos como inventar um acampamento no pátio de casa, com direito a barraca, brincando desde o amanhecer até a noite, quando os mosquitos, enfim, acabam com a brincadeira. Esses momentos seriam impossíveis de ser vividos na rotina dos dias normais.

Fico feliz com as percepções que os alunos têm da professora que sou e o exemplo que represento, constatado através de conversas que não teria em outra época, pois estaria cheia de compromissos e eles também com mil atividades. Agradeço por amigos e alguns colegas que se tornam amigos

depois de viver um momento como este, encontrando apoio – mais do que um *e-mail* institucional, recebo uma dica de como resolver um problema com o filho ou até informação de revista para enviar um artigo nesta situação de pandemia. Soa como um processo de humanização que todos precisam passar para evoluir como indivíduos. Mas, como sou uma professora de Matemática, das Ciências Exatas, não me cabe falar sobre o que é humano – ou cabe?

Nesse sentido, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso da especialização, escrito por uma enfermeira que era também professora da disciplina de estágio do curso técnico em auxiliar e técnica de Enfermagem, e tinha uma preocupação louvável, recebendo em seu trabalho muito destaque e reconhecimento com o processo de humanização nos hospitais e nas relações entre profissionais, pacientes e familiares. Muito estudei e aprendi com esse trabalho, e até hoje lembro da fala da estudante: “professora, um paciente com dor que recebe um ‘oi, como está?’ Trago seu café como um presente, um momento mágico, já que a dor não sei se resolvo com a medicação que trago, mas o carinho e acolhimento da minha fala, ao cuidar da rotina, sei que oferecem paz e conforto”. O cuidado descrito, com a rotina que gera o conforto de quem reside conosco neste período de pandemia, não resolve o problema, mas acalma o coração, desviando a atenção do que não podemos mudar e devemos confirmar, proporcionando paz para aquilo que fazemos de melhor: amar um ao outro!

Ainda neste tempo de quarentena, organizando um livro sobre minhas últimas pesquisas e produções embasadas na aprendizagem de Matemática segundo a teoria de Piaget, construção que faço desde 1996, recebo uma notícia que me deixa sem chão. Uma professora, orientadora, amiga e exemplo de vida, está com a doença de Alzheimer. Ela está em processo degenerativo muito rápido da memória, não reconhece mais ninguém além dos filhos e tem dificuldade de entender o que é o tempo. Que tristeza, que dor sem medida! Então faço o que aprendi com ela: paro, respiro e penso, procuro uma explicação para atravessar o momento, continuando a jornada. Minha

professora me deixou um legado de exemplo profissional e de muito amor e sempre desejou nos ver lutando por uma causa que contribuisse com o progresso da educação. Então, vamos lá. Escreveria um capítulo do livro com toda a vida em homenagem a ela, e assim o fiz. Sentei às 23 horas de uma terça e somente parei de escrever na quarta às 6h45min, quando meu filho entrou no gabinete e disse: “Mãe, vamos tomar café? Eu te amo, sonhei que estávamos desenhando super-herói e vencendo o vírus”. Assim iniciei o novo dia, agradecendo à minha professora eterna: obrigada por me ensinar a reagir diante da dificuldade com produção científica para ajudar o mundo a refletir! Obrigada por me ensinar que ciência se faz com amor.

Concluo o relato aqui com uma pergunta: será possível essa ação no isolamento? Acredito que sim. Não saberemos quando ele terminará e como vamos findar esse período, nem mesmo as condições em que isso ocorrerá, mas vamos lá: um dia de cada vez, cada um fazendo sua parte. Ter responsabilidade total na profissão escolhida, fazendo nosso melhor e pensando no coletivo, não apenas no individual, pois compomos a sociedade e nossa essência existe no coletivo. Assim... GRATIDÃO! Agradeço por esses pensamentos, escritos como o diário de uma quarentena, agradeço aos meus filhos, que alimentam minha alma, à minha mãe, que com seu exemplo me explicou/mostrou o que é essencial, aos meus professores e orientadores pelo infinito aprendizado e exemplo e aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã por me permitirem ser eu mesma como pessoa e professora de Matemática.

Obrigada ao IFRS, pelo espaço de produzir sempre, de fazer vida e ciência atreladas. Obrigada, Deus, pela vida e amor. Abração alegre a cada um e obrigada por contribuir com minha existência.

Papo de mãe: o que fazer com um diagnóstico de autismo?

Inajara Piedade da Silva¹

O diagnóstico de um filho com espectro autista pode ser devastador para muitas famílias. Não foi diferente na minha. O período de luto e aceitação que cada uma precisa trilhar para dar continuidade à vida é diferente e justificável diante da diversidade humana.

De um dia para o outro, o que era importante não é mais. A mudança imposta precisa ser encarada. As atitudes diante do novo quadro necessitam ser implementadas. Este relato objetiva demonstrar que a família é a ponte mais segura para o desenvolvimento de uma criança diagnosticada com autismo.

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento, normalmente se manifesta até os 3 anos de idade e dura a vida toda. Não existe relato de cura do autismo, e sim tratamentos adequados que auxiliam na diminuição dos traços que normalmente são encontrados nas pessoas com autismo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista (TEA). É uma condição mais comum que o câncer, a Aids e o diabetes em crianças. No Brasil não existem dados precisos quanto ao número de pessoas autistas. Apenas em 2019 a Lei nº 13.861 incluiu nos censos demográficos as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista.

1 Doutoranda pela Universidade Autónoma de Lisboa - Portugal e pesquisadora no Programa de Estudos em Direitos Humanos para investigadores visitantes em Coimbra - Portugal. Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha. Mestra em Direito pela Universidade Iguacu. Professora da área das Ciências Sociais Aplicadas do IFRS - *Campus* Porto Alegre e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPEGS). E-mail: inajara.silva@poa.ifrs.edu.br.

As famílias não estão preparadas para receber uma criança com TEA e, na maioria dos casos, não conseguem identificar o transtorno. Um complicador encontrado com facilidade pelas famílias está no fato de que muitos médicos, quando indagados sobre alguns dos indícios de TEA, justificam ocorrências com a criança com a frase “cada um tem seu tempo”!

Esperar esse tempo da criança é perder um tempo precioso; “é deixar uma ave rara presa em uma gaiola e esperar que ela saia voando sem abirmos a porta” (SILVA p.25).

Quando meu filho tinha 2 anos e 2 meses, chegou para nossa família o diagnóstico de autismo. Não sabíamos do que se tratava, assim como muitas famílias não sabem. Por mais em luto que estivéssemos, resolvi que deveria buscar informação sobre o assunto. A partir desse ponto passei a avaliar meu filho, suas características próprias, quais as necessidades que precisavam ser trabalhadas, e ir à luta.

Realizei inúmeras leituras sobre o tema, assisti a diversas palestras, congressos e seminários, mas o principal foi que dediquei muito tempo ao lado do meu filho, observando e interagindo quando ele dava oportunidade. Com o tempo fui desenvolvendo material adaptado para as suas necessidades.

Com os estímulos certos, as três grandes áreas afetadas pelo autismo tiveram avanços significativos. Um dos grandes problemas que o autismo gera é na área da comunicação – no nosso caso, a fala só aconteceu aos 4 anos de idade, mas a comunicação foi ainda mais demorada, e ainda hoje possui lacunas.

As pessoas com autismo são diferentes entre si, mas as pessoas são diferentes. Entretanto, é possível apontar algumas características que podem ser mais frequentes em pessoas com TEA: dificuldade de interação social; dificuldade de contato visual; comportamentos repetitivos; hiperfoco; risos inadequados; hiperatividade; atraso de linguagem; uso estereotipado e repetitivo da linguagem; as pessoas com autismo não são hábeis em mentir e enganar; sinceridade e ingenuidade são mais intensas nas pessoas com autismo; dificuldade no entendimento de ironias; possuem pensamento concreto e não

entendem expressões em sentido figurado; dificuldade sensorial por exemplo em relação a barulhos, cheiros, texturas, iluminação, toque de outrem; dificuldade em alterar a rotina; apresentam insônia; dificuldade de coordenação motora; andam na ponta dos pés; autoagressão; dificuldade em imaginar; utilizam os cuidadores como instrumentos para o que querem, não apontam para o objeto; possuem habilidades específicas, podem ser muitos bons em desenhos, matemática ou quebra-cabeças; hábitos alimentares restritos.

Todas as características apontadas podem ser encontradas em maior ou menor proporção, por vezes não se configuram. Elas estão presentes nas três áreas afetadas pelo transtorno: área social, comportamental e de comunicação.

O diagnóstico feito precocemente é fundamental para um melhor desenvolvimento no caso do autismo e deve estar conectado a uma intervenção imediata, normalmente realizada com psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. A intervenção precoce pode mudar a vida da pessoa com autismo. Porém, é necessário lembrar que a família precisa estar bem emocionalmente: “quando os pais estão bem eles podem ajudar ainda mais seus filhos” (TIBYRIÇÁ, BONOTTO, MEYER, KIRST p.7)

Silva, Gaiato e Reveles (2012) apontam dez mandamentos para o bom desenvolvimento da criança com autismo. São eles: tratamento individualizado; currículo adaptado; hiperinvestimento em comunicação; ensino sistematizado e estruturado; engajamento de no mínimo vinte horas semanais; práticas adequadas para o desenvolvimento; contato com crianças que não possuem transtorno do espectro autista; atividades físicas; envolvimento familiar e psicoeducação familiar (p. 223-227).

As estratégias para auxiliar no desenvolvimento da pessoa com autismo devem ser individualizadas, mas de maneira geral é possível apontar:

Os primeiros anos são essenciais nesse processo, aproveite cada momento para desenvolver habilidades.
Forme uma equipe de apoio.

Priorize a formação do vínculo com a equipe multidisciplinar.
Crie rotinas visuais.
Materialize tudo o que for possível para a criança.
Trabalhe as Atividades da Vida Diária (AVD).
Mantenha a casa limpa e calma, inclusive visualmente.
Nunca falte às terapias e consultas médicas.
Use a música como um instrumento para o aprendizado.
Propicie novas vivências para seu filho.

Diante da experiência vivenciada em oito anos de autismo, cabe dizer que é importante que as famílias, e em especial as mães que estão entrando nesse novo mundo, se dispam dos preconceitos e das projeções que provavelmente fizeram para seus filhos. Façam um esforço e iniciem uma intervenção amorosa, com treinamentos individualizados e muito carinho. Esperar pelo Estado, pela sociedade ou pelos profissionais da saúde não levará seu filho a um melhor caminho evolutivo. “É inútil dizer: ‘estamos fazendo o possível’. Precisamos fazer o que é necessário” (CHURCHILL, Winston).

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.861 de 18 de julho de 2019.**
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm)

2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em 14 de agosto de 2020.

KIDD, Susan Larson. **Meu filho tem autismo, e agora?** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2013. 128p.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. GAIATO, Mayra Bonifácio. REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 287p.

TIBYRIÇÁ Renata Flores, BONOTTO Renata Costa de Sá, MEYER Claudia Luckow, KIRST Nelson. **Cartilha direitos das pessoas com autismo:** edição para o Rio Grande do Sul. 2013. 25p.

Alguns elementos teóricos e práticos para pensar a potência do trabalho das mulheres

Ioli Gewehr Wirth¹

Este texto foi estruturado como uma fala. Procura transmitir algumas ideias como se estivesse conversando com o público. Por esse motivo, as referências serão mencionadas em notas de rodapé.

Quero falar sobre trabalho e gênero de forma geral. Pensar com vocês como as relações de gênero organizam o trabalho e também como o trabalho organiza as relações de gênero. Depois quero focar as atividades que em nossa sociedade ainda são entendidas como tipicamente femininas e trazer algumas referências que nos possibilitam pensá-las como lugares de potência.

De forma introdutória e bastante rápida, gostaria de mencionar que o conceito de gênero é uma contribuição acadêmica que surge com os estudos feminista e estes, por sua vez, são decorrentes do movimento feminista. Esse movimento é diverso, plural, se consolida de maneira específica nos diferentes países e possui pautas diferentes ao longo da história. Entre essas pautas está, por exemplo, o direito ao voto. O movimento feminista também se constrói no bojo de lutas sociais mais amplas, como aquelas que marcaram a década de 1960, contra a guerra no Vietnã nos Estados Unidos, os movimentos de maio de 1968 na França, a luta contra a ditadura no Brasil. Nos contextos dos movimentos mais amplos, as mulheres também foram questionando o lugar que ocupam nas lutas em que os porta-vozes são sempre masculinos. As mulheres então começam a questionar esse lugar e a politizar suas pautas. No bojo desses acontecimentos

1 Professora da área acadêmica da Educação do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp.

a academia também estava presente e as contestações da vida política geraram contestações da teoria. O conceito de gênero é fruto desse encontro e convida a uma revisão de certezas até então estabelecidas.

Antes da existência do conceito de gênero, os estudos feministas concentravam-se no tema da mulher. Havia muitos estudos sobre as mulheres para evidenciar esse sujeito que estava “subentendido” nos estudos que tomavam o masculino como universal. O conceito de gênero surge então como uma categoria relacional e histórica². É possível falar das condições das mulheres em relação às condições dos homens em determinado contexto e tempo histórico. Nessa relação é possível identificar desigualdades e hierarquias. O conceito de gênero surge para evidenciar essas hierarquias, para evidenciar essa forma de organização do poder em nossa sociedade.

Uma segunda contribuição muito importante do conceito de gênero é romper com a explicação biológica sobre os diferentes papéis sociais entre homens e mulheres; romper com a ideia de que as mulheres estariam mais propensas a certas atividades e trabalhos por questões biológicas como o fato de parir, amamentar ou ainda por um suposto funcionamento específico do cérebro. O conceito de gênero surge para evidenciar a construção social e histórica desses papéis, estimulando inclusive pesquisas dentro do campo da biologia para questionar essa ideologia com justificativa biológica que sustenta certas crenças sociais a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher.

Enfim, o conceito de gênero nos oferece então uma lente para olhar para as diferentes sociedades em diferentes tempos históricos e verificar os significados socialmente construídos sobre as diferenças corporais.

Para os estudos sobre o trabalho, as principais contribuições do conceito de gênero foram: mostrar que a classe, embora seja uma categoria fundamental, é insuficiente para explicar a divisão social do trabalho³; expandir a

2 SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu** (3) 1994: p.11-27.

3 HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos.

compreensão corrente de trabalho e mostrar que existe trabalho para além da atividade remunerada. Há um conjunto de atividades da esfera doméstica que precisam ocorrer para que seja possível a existência do trabalho remunerado. Então, passou-se a considerar a existência de duas esferas de trabalho, a produtiva (que é a remunerada) e a reprodutiva, composta pelas atividades domésticas e de cuidado. As mulheres são historicamente responsabilizadas pelo trabalho doméstico e de cuidado, questão que pouco se alterou com sua entrada massiva no mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo que existe uma ideia socialmente vigente de que as mulheres estariam mais propensas ao lar e seria delas a maior responsabilidade com a casa e com a família, existe uma base material, que é como funciona a divisão desse trabalho, que reitera essa crença. Por isso os estudos do trabalho vão dizer que a divisão sexual do trabalho é a base material para as relações sociais de sexo⁴.

A outra questão é que, quando olhamos para as diferentes profissões, para o trabalho na esfera produtiva, portanto, observamos que as profissões majoritariamente femininas estão relacionadas com aquilo que se acredita que seja o papel da mulher na esfera doméstica: as mulheres são maioria na enfermagem, na limpeza, nos cuidados com crianças e idosos, como cozinheiras e professoras⁵. Embora isso esteja mudando, é importante perceber a conexão que existe entre a esfera produtiva e reprodutiva e as justificativas que se produzem nessa conexão, como se as mulheres estivessem naturalmente propensas a certas atividades. Outra constatação importante é que as atividades majoritariamente femininas têm, em média, menor remuneração do que as atividades majoritariamente masculinas. Isso está relacionado ao significado socialmente construído sobre a importância das diferentes atividades e sobre o que é considerado um trabalho

Revista de Estudos Feministas. n. 1/94, p. 93-100, 1º sem./1994.

4 HIRATA, Helena *et al.* **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

5 MARUANI, Margaret e HIRATA, Helena (Org.) **As novas fronteiras da desigualdade.** Homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

qualificado. A ocupação pela mulher de postos referenciados nas atividades domésticas significa, na concepção dominante, a realização de um trabalho não qualificado. Segundo essa visão, cuidar dos outros faria parte da natureza feminina, o que justificaria uma remuneração mais baixa. Já operar uma máquina ou dirigir um caminhão são entendidas como atividades que exigem algum grau de especialização técnica, o que justificaria um salário mais elevado.

No campo do feminismo há estudos⁶ que contestam essa concepção de qualificação e propõem uma reconceitualização do termo. Kergoat, uma das autoras que abordam essa questão, aponta que as mulheres, embora mais socializadas no domínio privado, possuem habilidades que são adquiridas nesse processo e que são incorporadas pelo capital em nome de uma maior produtividade. A destreza, a atenção, a paciência, o capricho etc. são qualidades tão importantes do ponto de vista produtivo quanto aquelas que os homens em geral adquirem por meio de cursos técnicos. A diferença é que apenas aquelas que passam por um processo de instrução formal são reconhecidas como habilidades. As qualificações das mulheres, também aprendidas pela experiência e pelo treino, são tomadas como naturais. A partir dessa argumentação, Kergoat propõe que as mulheres reivindiquem o reconhecimento de suas habilidades enquanto qualificações. A autora analisa algumas ações empreendidas nesse sentido pelo sindicato das enfermeiras na França.

Se o trabalho é a base material sobre a qual operam as relações sociais de sexo, os estudos sobre trabalho e gênero desembocaram em mais um conceito elucidador: o de divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho opera a partir de dois princípios: o da divisão e o da hierarquização. O princípio da divisão consiste em dizer que nas diferentes sociedades existem trabalhos considerados femininos e trabalhos considerados

6 KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo. Da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Revista Pró-posições**. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, v.13, n 1 (37), jan/abr. 2002. p. 47-59 (2002).

masculinos. Essa divisão não é estanque, varia conforme o contexto e o tempo histórico – mas, entendendo gênero como categoria relacional, sempre é possível verificar algum tipo de divisão.

O segundo princípio está relacionado ao significado atribuído aos trabalhos considerados masculinos e àqueles considerados femininos. Nas diferentes sociedades os trabalhos masculinos valem mais do que os femininos.

As teóricas da divisão sexual do trabalho⁷ costumam brincar que, quando as sociedades cumprem esses dois princípios, há divisão sexual do trabalho e que, até o presente momento, não encontraram no mundo contemporâneo qualquer exemplo que se contraponha a essa tese.

Conforme essa perspectiva, a desigualdade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, marcada por gritantes diferenças salariais e de perspectivas de carreira, nunca pode ser analisada isoladamente da esfera reprodutiva.

Não é possível superar a desigualdade entre homens e mulheres no mundo do trabalho sem mexer na desigualdade existente na esfera reprodutiva. Apenas com uma partilha mais igualitária dos trabalhos do universo doméstico será possível alcançar menor desigualdade na esfera produtiva. Em outras palavras, a transformação do mundo em direção à igualdade de gênero passa por lavar a louça, cuidar dos filhos, limpar a casa e, principalmente, pela assunção da dimensão do cuidado por todos os seres humanos.

As teóricas da divisão sexual do trabalho que são sociólogas do trabalho colocam essa fundamental dimensão da análise combinada entre a esfera produtiva e a reprodutiva, mas, de algum modo, não rompem com a centralidade da esfera produtiva.

Nesse ponto trago outra contribuição teórica, desta vez do campo da economia: a contribuição da economia feminista. Esse é um campo teórico múltiplo composto por mulheres

7 HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret e HIRATA, Helena (Org.) **As novas fronteiras da desigualdade**. Homens e mulheres no mercado de trabalho, São Paulo: Ed. Senac, 2003. p. 111-123.

economistas de variadas tendências. Parte dessas teóricas propõe uma crítica radical ao sistema econômico vigente e questiona a subjugação do universo não mercantil ao mercantil. Se as mulheres não fizessem o chamado “trabalho de cuidados”, argumentam elas, não haveria força de trabalho disponível, alimentada, educada etc.⁸. Portanto, o trabalho feminino conforma um importante pilar do sistema econômico vigente cuja invisibilização é sistemática, histórica e funcional. Não reconhecer e não contabilizar os trabalhos femininos que compõem a sua base consiste em uma opção política.

A partir dessa perspectiva, algumas economistas feministas calculam a contribuição econômica dos trabalhos das mulheres considerados não produtivos (cuidar, alimentar, limpar...). Há inclusive exercícios que recalculam o PIB dos países a partir dessa premissa⁹.

Assim, essa corrente teórica propõe a inversão do pensamento econômico: o enfoque deve recair naquilo que é desprezado pela economia convencional androcêntrica¹⁰. Em vez de se centrar na lógica do lucro, esse outro sistema econômico deve se estruturar a partir das necessidades da vida¹¹. Entre as questões levantadas está o próprio ciclo da vida humana. Todos os seres humanos demandam cuidados mais intensivos de outra pessoa no início e no final da vida. Esse ciclo poderia estruturar a forma de organização da sociedade e da economia em vez de delegar essa tarefa para as

8 QUINTELA, Sandra. **Economia feminista e economia solidária**: sinais de outra economia, Rio de Janeiro: PACS, 2006.

9 CARRASCO. Cristina. **Estatísticas sob suspeita**. SOF, São Paulo, 2012.

10 “O androcentrismo refere-se às construções de noções que tomam a experiência dos homens como universais, ou seja, que ocultam ou desconsideram as experiências das mulheres (...). Uma ciência que se produza naturalizando as experiências dos ‘homens’ como se fossem universais, termina por reproduzir uma visão enviesada do fenômeno que pretende demonstrar e estudar, pois desconsidera que a humanidade é composta por homens e mulheres e que há diferenças e desigualdades entre esses sujeitos” (CARRASCO, 2012, p. 5).

11 DANTAS, Isolda. Una economía solidária con igualdad para las mujeres. **América Latina em movimento**, no. 430, economia social e solidária, publicação virtual, ALAI e RILESS, 2008. p. 14-16.

CARRASCO. Cristina. La Economía Feminista: una apuesta por otra economía. In: VARA. Maria Jesus (Org.) **Estúdios sobre gênero y economía**, Madrid: Akal, 2006.

mulheres sem reconhecê-las formalmente por esse trabalho. Em lugar disso, o que se observa é a tentativa cada vez mais incisiva do dismantelamento do sistema de seguridade social, o que ameaça, por exemplo, o direito à aposentadoria, que visa a garantir segurança econômica no final do ciclo de vida.

A perspectiva da economia feminista tem inspirado diversas iniciativas dos movimentos feministas e de outros movimentos sociais que incorporaram a luta das mulheres. Esses movimentos criaram espaços de auto-organização das mulheres e coletivizaram os trabalhos de cuidado para que as mulheres também pudessem exercer a representação política. Ao fazer isso, provocam uma dupla ruptura: a primeira e mais óbvia é o ingresso da mulher nas posições de representação antes ocupadas exclusivamente por homens; a segunda, menos evidente, é a politização do próprio trabalho de cuidado por meio de sua coletivização. Aquelas atividades que eram restritas à casa de cada uma das mulheres são coletivizadas¹². Há experiências de comedores populares ou refeitórios coletivos e cirandas infantis em que é coletivizado o trabalho de cuidado das crianças, das lavanderias e hortas coletivas, entre tantos outros. Ao tirar essas atividades da esfera doméstica, elas são transformadas em questão social.

Uma das experiências latino-americanas importantes nesse campo são os comedores populares nascidos no Peru na década de 1970¹³. Essa experiência é fruto da participação das mulheres nas lutas sociais, nas quais elas ficavam responsáveis por preparar as refeições para os manifestantes. Esse é o embrião para a coletivização do trabalho de cuidado de alimentar a família. A partir dele, nasce uma articulação das mulheres para organizar tempo e recurso financeiro para que todas as famílias tenham acesso à refeição principal do dia sem que todas as mulheres tenham que cozinhar. Trata-se de uma

12 SILVEIRA, Maria L. e TITO, Neuza. **Trabalho doméstico e de cuidados** – por outro paradigma de sustentabilidade da vida humana. São Paulo: SOF, 2008.

13 FREITAS, Tais Viudes de. Experiências de socialização do trabalho doméstico na América Latina. In: SILVEIRA, Maria L e TITO, Neuza. **Trabalho doméstico e de cuidados** – por outro paradigma de sustentabilidade da vida humana. São Paulo: SOF, 2008, p. 27-54.

espécie de rodízio, em que algumas mulheres cozinham para todas as famílias. Tal iniciativa cresceu e se expandiu para o território nacional peruano, criando uma rede de comedores, que passou a reivindicar reconhecimento e apoio financeiro do Estado, dada a sua importante contribuição na garantia nutricional de muitas famílias empobrecidas.

No Brasil também há exemplos de organizações que subvertem os princípios da economia tradicional e colocam a experiência das mulheres no centro. Em 2017, tive oportunidade de conhecer o Assentamento Annoni, a ocupação fundante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado na cidade de Pontão, no norte do estado do Rio Grande do Sul. Além de ser uma experiência muito importante e uma referência para a luta dos trabalhadores no país, chamou-me a atenção a coletivização dos trabalhos de cuidado numa das vilas rurais do assentamento. Nessa vila as casas estão localizadas no entorno de um grande pomar. As plantações e criações ficam em áreas mais afastadas. Além das residências, existe na vila um refeitório coletivo em que são servidas diariamente refeições para todas as famílias. Existe também uma casa que funciona como ciranda, ou seja, um espaço destinado ao cuidado das crianças pequenas. Grande parte dos moradores trabalha no frigorífico, localizado próximo das casas, que assume a forma jurídica de cooperativa. Nesse espaço os trabalhadores são remunerados por hora trabalhada, sendo que a jornada de trabalho das mulheres é de uma hora a menos por dia, sem desconto proporcional, pois há a compreensão de que, embora exista uma tentativa por maior equidade nos afazeres domésticos, as mulheres ainda possuem uma maior carga. Diante disso, a organização optou por colocar em prática uma compensação na esfera do trabalho produtivo.

Esses são dois exemplos que ilustram a potência do trabalho e da experiência das mulheres para pensar novos arranjos, orientados pela justiça social e pelas necessidades da vida.

O contexto da pandemia da Covid-19, com a imposição do isolamento social, traz novas implicações para o trabalho doméstico e de cuidados. As crianças estão em casa ou na casa de vizinhos e parentes, pois as escolas estão fechadas. Os pais saem para trabalhar ou o fazem a partir de sua residência. Há diferentes arranjos para dar conta das inúmeras atividades que invadem o espaço doméstico: trabalho a domicílio, aulas remotas, cuidado de pessoas adoecidas. Essas mudanças geram impactos diferentes conforme o gênero, a condição econômica, o arranjo familiar etc. Mas algo é evidente: a necessidade do cuidado com a vida humana – a necessidade de preservação da vida – paralisou o mundo. Essa crise torna evidentes, portanto, os pilares ocultos que sustentam o sistema econômico e pode convidar a repensar as prioridades que organizam a vida em sociedade. Os elementos teóricos e os exemplos apresentados ao longo do texto oferecem importantes pistas nesse sentido.

Parte III

VOZES DO TRANSENEM

Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocadas pela experiência docente no coletivo pela educação popular transEnem (2016-2019)

*Caio de Souza Tedesco*¹

*Diana de Almeida*²

Em meados de 2015, um grupo de ativistas, acadêmicas/os, professoras/es, em sua maioria mulheres (cis³ e trans⁴), juntaram-se para elaborar um coletivo de educação popular voltado para pessoas trans. Assim surgia o TransENEM, que, no ano seguinte, foi oficialmente fundado — quando se iniciaram as formações de professorias⁵ e, posteriormente, as aulas. Em meados daquele mesmo ano (2016), foi criado o Programa de Extensão TransENEM, a partir da articulação do supracitado coletivo com o Núcleo de

1 *Transhomem*. Licenciado (2018) e mestrando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de História e organizador do Coletivo pela Educação Popular TransENEM. E-mail: caiostedesco@gmail.com.

2 *Mulher Travesti*. Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense, professora de História do Coletivo pela Educação Popular TransENEM. E-mail: diadealmeida@gmail.com.

3 Cisgênera é a pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Também é a maneira de subjetivar-se, em termos de identidade de gênero, que foi sociohistoricamente (re)produzida enquanto única possibilidade, natural e normal (LOPES, 2017; SIMAKAWA, 2015). “Cis” é o termo comumente utilizado para abreviar.

4 Transgênera é a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Também é a maneira de subjetivar-se, em termos de identidade de gênero, que sociohistoricamente foi e tem sido marginalizada, patologizada e considerada “anormal” (SIMAKAWA, 2015).

5 Considerando o caráter político presente nesta escrita transfeminista, optamos por utilizar a flexão de gênero neutra sempre que possível. Baseamo-nos no quarto sistema elencado no Guia para Linguagem Oral Não Binária ou Neutra, disponível em:

<<https://felicidagd.com/2016/01/30/guia-para-a-linguagem-oral-nao-binaria-ou-neutra/>>. Último acesso em: 26/11/2018.

Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (NEPEGS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre (GUIMARÃES, 2018; PRESTES et al, 2020).

Desde então, passaram a circular professores, professoras, alunos, alunes e alunas transgêneres nas dependências do IFRS, que, por sua vez, tornou-se espaço por excelência de socialização e de potencialidade transgressora no que diz respeito à educação. Entre 2016 e 2019, cerca de 60 pessoas foram alunas do Programa TransENEM⁶. Também foram realizados saraus, palestras e formações, entre outras atividades voltadas para os temas de gênero, sexualidade e educação numa perspectiva transfeminista.⁷

O TransENEM, como outros coletivos, organizações não governamentais e entidades voltadas para a educação popular, atua no sentido de democratizar o acesso à educação. Sua especificidade — o foco na população transgênera — se dá considerando o quanto a *cisnormatividade*, o *cissexismo* e a *transfobia* fazem com que es transgêneres, no Brasil, sejam compelidos a abandonar os estudos formais (SIMAKAWA, 2015; FRÓES, 2016). As violências cometidas contra pessoas trans é o fator principal que leva à evasão escolar sofrida por essa população, o que podemos apreender nos dados apresentados em 2019 pela pesquisa feita pelo Projeto Além do Arco-Íris, do Grupo Cultural AfroReggae: 0,02% da população trans está na Universidade, 72% não possuem o ensino médio completo e 56% nem concluíram o ensino fundamental (LUC, 2019).

Dessa maneira, encontramos no TransENEM o vínculo entre dois elementos fundantes: primeiro, a educação popular enquanto movimento social, com a democratização do direito à educação, viés emancipatório e fomento à cidadania, entre outros. Segundo, gênero e sexualidade, através da relação com

6 Destas, 23 acessaram o ensino superior.

7 Atividades que foram registradas e podem ser vistas nas redes sociais do coletivo e também no site do IFRS-POA:

<<https://www.instagram.com/transenempoa/>>

<<https://www.facebook.com/transenempoa/>><<https://ifrs.edu.br/>>

Acesso em 22 de agosto de 2018.

o movimento LGBTI+⁸, especialmente movimento de pessoas trans, e com os estudos de gênero (FRÓES, 2016). Por isso, transfeminismo, respeito à diversidade de gênero e sexual, democracia e horizontalidade estão entre suas bases e princípios orientadores. Pelo mesmo motivo, os cursos preparatórios para as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares são elaborados abarcando as competências cobradas nos exames sob uma perspectiva crítica, na qual gênero e sexualidade são atravessados e compõem os saberes e conhecimentos elaborados nas relações entre docentes e discentes.

Ademais, a prática da educação popular se dá dentro do coletivo não só durante as aulas, mas em todas as instâncias e estudantes podem participar dos processos decisórios do coletivo, junto com as professorias e organização. Isso contribui para o incentivo coletivo à participação. Procuramos construir um conhecimento em conjunto com todos que contribua para uma melhor compreensão da sociedade, inclusive para que os estudantes tenham mais condições de intervir nos seus espaços democráticos, criando um ambiente de educação que contribua para a integração dos estudantes com uma cultura democrática que torne nossa sociedade mais aberta. Sob esse prisma, procuramos desenvolver uma educação que contenha elementos que sejam familiares para todos nós, professorias, estudantes e organização, para assim cumprirmos com o objetivo de formar estudantes que consigam acessar o ensino superior e ao mesmo tempo ter um impacto na visão de mundo

8 LGBT é a sigla mais comum para se referir à população composta por quem diverge da cisheteronormatividade. As três primeiras letras referem-se à orientação sexual: L para mulheres lésbicas; G para homens gays; B para pessoas bissexuais. O T refere-se à identidade de gênero e representa pessoas que divergem da cisheteronormatividade, as pessoas trans - transgêneres, transexuais e travestis. Todavia, escolhemos LGBTI+, considerando a pluralidade da gama de possibilidades de identificações em relação à identidade de gênero e/ou orientação sexual divergentes da cisheteronormatividade, abrangendo também pessoas Intersexo (pessoas que, devido a questões genéticas, não são endossexuais - XX ou XY). O sinal de soma busca mostrar a possibilidade de outras autoidentificações.

das pessoas que compartilham essa experiência, tornando-a mais transformadora (FREIRE, 1999).

O ensino de história no transEnem: concepções teórico-metodológicas

Existe uma ideia de que o ensino de História é a transferência de um conhecimento pronto sobre *o que realmente aconteceu no passado* e se restringe ao ensino de fatos, nomes e datas. Todavia, compartilhamos da perspectiva de que o ensino de História, muito mais do que ensinar *o que aconteceu*, se constrói a partir de olhares que se situam no presente – as perguntas que fazemos em relação ao passado respondem a angústias, anseios e curiosidades que partem do presente (CERTEAU, 2011). Por tal motivo, a partir de Guacira Lopes Louro (2009), Bell Hooks (2013) e Michel de Certeau (1982), entendemos que o ensino de História detém potencialidade e o dever de tensionar e questionar temas que foram naturalizadas na nossa sociedade, historicizando e problematizando as desigualdades sociais, o racismo, o capacitismo, o machismo, a lesbofobia, a homofobia, a bifobia e a transfobia, entre outros.

No TransENEM buscamos elaborar as aulas de História sob este prisma, considerando que através da mediação do conhecimento histórico podemos elaborar construções coletivas de visões sobre o passado; visões que sejam críticas e tragam para a história que abordamos uma pluralidade muitas vezes invisibilizada. Também pontuamos que es professories e es estudantes trazem sua bagagem e subjetividades na interpretação das narrativas históricas. Tendo isso em vista, e articulados com o viés da educação popular, acreditamos e buscamos fazer do ensino de História no coletivo uma construção de conhecimento em conjunto com es estudantes, para que estes sejam sujeitos da sua própria educação, não objetos passivos (FREIRE, 1996; Hooks, 2013). Dessa forma, apostamos na escuta e no diálogo, no encontro entre docentes e discentes para estimular, através do ensino de História, a alteridade, o exercício da plena cidadania e, inclusive, uma

transformação na relação consigo, compreendendo a relação entre a História e os processos de subjetivação (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012; BORBA et al, 2018).

Além disso, considerando a importância social da disciplina, elucidada acima, e o contexto do coletivo, ponderamos ser imprescindível elaborar narrativas históricas que problematizem as histórias *mais tradicionais*, principalmente no que se refere a gênero e sexualidade. Para isso, é importante ter em vista que gênero e sexualidade são constructos sócio-históricos (SCOTT, 1995; BUTLER, 2013); logo, duas categorias de análise históricas que se tornam instrumentos relevantes para produzir narrativas históricas complexas e plurais que rompam com a manutenção da ordem social vigente cisheteronormativa⁹.

Portanto, escolhemos um enfoque parcial em pessoas de gênero inconforme (BEEMYN, 2014), performances de gênero e sexualidades dissidentes, somado à problematização das narrativas que desconsideram a historicidade de gênero e sexualidade. Levando em conta que oferecemos um curso preparatório para as provas do ENCCEJA e do ENEM, procuramos nos equilibrar na linha tênue entre o conteudismo e um ensino de História totalmente focado nas questões de gênero e outros marcadores sociais da diferença (BRAH, 2006). Assim, nosso desafio é abordar os temas e conteúdos exigidos pelas provas sem deixar que, em mais um ambiente de estudo, soe como se pessoas LGBTI+ não tivessem história e como se gênero e sexualidade fossem questões terminantemente pertencentes aos estudos das Ciências Naturais.

Baseamos tal crítica tendo em vista que, através dos estudos de gênero e epistemologias feministas, já foi evidenciado que os corpos são biológicos, sociológicos e também históricos e cada uma dessas dimensões interpela a outra, modificando-a de uma maneira (FAUSTO-STERLING, 2001). Dessa forma, compreendemos que

9 Conjunto de visões, narrativas e ações que colocam a vivência cisgênera e heterossexual como a forma correta de viver.

o corpo, por excelência, é onde o individual e subjetivo se encontram com o social e estruturante. Para tanto, é importante apreender de que maneira se dá a articulação entre corpo-indivíduo-político e corpo-social-político. [...] o processo de “corporificação” dos sujeitos, ou de materialização (FAUSTO-STERLING, 2001), ou de subjetivação e performance de gênero (BUTLER, 2015) [é] um processo político, social, cultural e, principalmente, histórico. (TEDESCO, 2018, p. 11)

Por tal motivo, compreendemos que historicizar gênero, sexo e sexualidade é responsabilidade dos historiadores (TEDESCO, 2018) e dos professores de história.

O ensino de história no TransEnem: um relato de experiência docente

Apesar de atualmente compartilharmos das concepções sobre ensino de História e Educação mencionadas acima, nem sempre foi assim. Somente a partir da experiência no Coletivo TransENEM a relevância de tais concepções foi se tornando evidente para a prática docente em ensino de História no coletivo, a fim de que este seja efetivamente *transgressor*. Abaixo, relataremos como, ao longo do tempo, essa prática docente foi se transformando devido, sobretudo, às inquietudes suscitadas por eles alunos.

O primeiro ponto que nos chamou atenção foi a necessidade de se enxergar de alguma maneira na História. Logo nas primeiras aulas, recebemos perguntas como: “é verdade que na Grécia Antiga os homens eram gays e as mulheres lésbicas?”; “eunucos eram tipo pessoas trans?”; “tinha travesti no Egito Antigo?” Percebe-se que essas suspeitas provêm de lugares diferentes: a primeira diz respeito às práticas sexuais na Grécia Antiga, devido a um *sistema gênero/sexo e desejo* (BUTLER, 2013) diferente do contemporâneo (a cisheteronormatividade), no qual havia sim uma espécie de homoerotismo¹⁰; a segunda deriva da relação

10 Todavia, não eram práticas que divergiam do próprio sistema, não definiam os sujeitos nem constituíam identidade. Era um sistema, em

que sociohistoricamente se estabeleceu entre o “ser trans”, saberes biomédicos e modificações corporais (BEEMYN, 2014; SIMAKAWA, 2015)¹¹; a terceira resulta da possibilidade vista na História Antiga, no distante, no mítico, de encontrar sujeitos de gênero inconforme com os quais podemos/poderíamos traçar uma história para nós mesmos, enquanto pessoas trans.

Todavia, apesar de conseguirmos interpretar o que gera cada um desses questionamentos citados (apenas três exemplos de algo que era recorrente em sala de aula), há um motivo extremamente importante que os liga: a cisnormatividade na historiografia faz com que aparentemente transgêneres não tenham história. Dessa forma, em nossa prática docente revelou-se uma necessidade urgente de elaboração de narrativas históricas que contenham pessoas de gênero inconforme e que historicize as relações de gênero nos mais variados tempos e espaços.

Dessa maneira, durante o ano de 2016, buscamos escutar os alunos e atentarmos para suas inquietudes diante do *silêncio de Clio*. Ao longo daquele primeiro ano, já iniciamos a elaboração de aulas de História unindo os conteúdos exigidos e seus interesses. Foi a partir de 2017 que passamos a realizar essa articulação de forma mais intensa.

Por isso, quando abordamos Egito Antigo, citamos Hatshepsut¹²; quando discorremos sobre o processo de invasão e conquista das Américas, lembramos das pessoas dois-espírito e como o colonialismo europeu trouxe consigo a crueldade do

termos gerais, em que homens poderiam amar plenamente apenas outros homens, pois as mulheres eram julgadas sujeitos inferiores, seres inacabados, como “homens que não se desenvolveram plenamente” (LAQUEUR, 2001; FOUCAULT, 2013). Ou seja, ainda assim um sistema gênero/sexo e desejo hierárquico e machista e no qual as práticas sexuais homoeróticas entre homens faziam parte da norma. Ademais, é pertinente elucidar que, no período, apenas sujeitos que hoje seriam chamados de homens cis eram considerados homens e podiam viver enquanto tal.

11 Conceção que necessita ser criticada e desconstruída, afinal ser transgênero é buscar ter um corpo similar ao cisgênero ou essa é mais uma imposição da cisnormatividade? Acreditamos e defendemos que pessoas trans devem ter direito à pluralidade em termos de expressão de gênero e corporeidade tanto quanto as pessoas cisgêneras.

12 Mais sobre disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/hatshepsut.htm>>. Último acesso em: 22/08/2020.

binarismo de gênero (BEEMYN, 2014; SIMAKAWA, 2015); quando o assunto é ditadura militar no Brasil, lembramos (quase em forma de denúncia em relação ao passado recente) da Operação Tarântula¹³ e trazemos a trajetória de João Walter Nery, transhomem pioneiro.

Além de trazer as categorias de gênero, sexo e sexualidade para as narrativas históricas tratadas, também traçamos o ensino acerca de historiografia a partir desta perspectiva. Propusemos, na primeira aula do segundo semestre de 2019, por exemplo, uma atividade de investigação histórica que consistia na análise de objetos e documentos com os quais os alunos, em grupo, deveriam tecer uma narrativa de quem ou como seria a pessoa a quem aqueles objetos pertenciam. A pessoa, em si, era uma personagem inventada. Contudo, fizemos questão de criar uma personagem transgênero, pois objetivamos fomentar a curiosidade dos alunos sobre pessoas de gênero inconforme que viveram em outros tempos e realizar um debate sobre essa existência, essa possibilidade que, para sabermos mais, demanda investigações históricas *anticisnormativas*.

Provocações finais: por uma educação e um ensino de história que *transgridam* a cisnormatividade

A construção do conhecimento com interlocutories dissidentes é um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade única. O que instiga, toca e move esse grupo específico de pessoas é algo único, como todo grupo de pessoas, e o conhecimento ali construído é sem precedentes. Pessoas LGBTI+ que tão frequentemente são excluídas dos bancos escolares encontram no TransENEM um espaço para discutir suas próprias perspectivas sobre os olhares da história, sobre seus atores e narradores. Ao mesmo tempo, dar aula para uma população com pouco acesso à escolaridade apresenta desafios enormes.

13 Mais informações em: <<https://br.blastingnews.com/brasil/2016/08/operacao-tarantula-a-caca-as-travestis-no-brasil-durante-os-anos-1970-e-80-001082057.html>>. Último acesso em: 22/08/2020.

As identidades trans constaram no catálogo de doenças mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim como a homossexualidade, e também nos manuais psicológicos por muitos anos, ou seja: a transgeneridade foi massivamente patologizada até maio de 2018, quando a OMS a retirou do catálogo¹⁴. Além disso, pessoas trans são objeto de um brutal condicionamento perpassado pela escola, pela família e por todos os seus espaços de convivência. A forte tradição judaico-cristã do Brasil fortalece a narrativa que coloca as mulheres trans num espaço de clandestinidade no que diz respeito às narrativas do gênero e sexualidade. Alinhado a isso, existe uma cultura que é reproduzida pela mídia, pela escola e até pela própria ciência, a partir de cientistas que não são neutres com relação à transfobia, e isso se aprofunda de forma intensa com o descompasso dos conteúdos ensinados nas escolas e abordados na mídia com as pesquisas mais recentes e debates acadêmicos e políticos sobre o tema. Prevalece a narrativa de que o heterossexual e cisgênero seria a regra, enquanto as vivências LGBTI+, o desvio.

Reiteramos: gênero e a sexualidade não são dados naturais do ser humano, são construções **históricas**, políticas e sociais. É através de processos culturais que a sociedade define em seu discurso o que considera natural e o que considera artificial, o que é da natureza, da biologia e o que é da sórdida mente humana, das Ciências Sociais. (LOURO, 1999) É necessária a compreensão de que o gênero e a sexualidade são construções coletivas e que todos – não só o *inconforme* – constroem suas performances de gênero e sexualidade. Vivemos numa sociedade em que existe a utilização de hormônios (anticoncepcionais) em meninas cisgêneras muito jovens para que *ganhem corpo*, ou em que meninos cisgêneros são compelidos a atividades físicas ou esportivas pois *o corpo do homem deve ser forte*, e mesmo a utilização de terapia hormonal prescrita por médicos para crianças, contanto que seja em concordância com o *gênero*

14 Informação disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/18/internacional/1529346704_000097.html>. Último acesso em: 22/08/2020.

certo, é uma prática natural, ainda que nitidamente esteja condicionando os jovens corpos a um ideal cisnormativo – enquanto que uma jovem menina transgênero evitar esportes e se dedicar a práticas manuais ou mesmo desejar utilizar medicamentos que atrasam a sua puberdade são consideradas práticas para a produção de um suposto corpo artificial.

Essa *ethos* do corpo cisgênero natural coloca as pessoas que não se enquadram nesses padrões num local de erro, ou seja, as pessoas cisgêneras podem até aceitar que uma pessoa seja transgênera, mas a primeira estaria no seu direito de rejeitar esse tipo de comportamento como algo que não é correto com tranquila legitimidade. É dessa maneira que as famílias com frequência fazem uso do seu *direito natural* de rejeitar os corpos artificiais e expulsam pessoas trans de casa; as escolas reforçam o preconceito em seus bancos; os espaços de assistência social ignoram a violência excessiva contra a população LGBTI+ em seus espaços; os hospitais e postos de saúde, despreparados para atender a essa população, reforçam preconceitos e causam humilhações em pessoas no atendimento ou em outros lugares, como no comércio ou na rua.

Conforme já mencionado, as pessoas LGBTI+ têm uma altíssima taxa de evasão na educação¹⁵; as escolas são espaços de extrema opressão para pessoas fora dos padrões de gênero e sexualidade. Estudantes, professores e a coordenação escolar são frequentemente cruéis com jovens que não correspondem às expectativas hetero e cisnormativas. Isso é algo que transforma a experiência, que, por si só, é desafiadora. Se adicionarmos também as dificuldades que jovens pobres, mulheres, negres, com diversidade funcional e neuroatípicos enfrentam, torna-se compreensível que jovens que combinam algumas dessas opressões com a de gênero e sexualidade tão frequentemente abandonem os estudos. A educação precisa ser repensada para que incorpore as diferentes experiências de

15 Segundo o IBGE, as pessoas trans com ensino médio completo são somente 23,7% no Brasil, e no Rio Grande do Sul, 50%. Uma pesquisa da ABGLT mostrou que 68% dos jovens LGBTI afirmam ter sofrido violências nos bancos escolares.

gênero e forme uma nova cidadania, interrompendo a tradição de exclusão das pessoas LGBTIs dos seus bancos e de conservadorismo nas administrações. Defendemos a educação como um vetor de difusão de valores diversos e promoção do respeito, e não um local de repressão das individualidades, da diversidade, da diferença, da complexa expressão humana, da criatividade e da coletividade.

Diante do exposto, consideramos que um ensino de História comprometido com a luta pelos direitos básicos, o próprio *processo de humanização* das pessoas transgêneras que vem em contraponto às inúmeras estratégias de desumanização assinaladas acima, é um ensino de História comprometido com a historicização das categorias gênero, sexo e sexualidade.

Ainda, destacamos a potencialidade do ensino de História para uma alteração da relação consigo mesmo. Conforme Catherine Walsh (2009) elucida, os processos de desumanização estão estreitamente ligados a uma pretensa (não)existência histórica. Logo, a cisnormatividade na historiografia coloca pessoas trans não somente como o “Outro”, em nossa sociedade, mas como Outro que não poderia existir. Por isso, enxergar-se implicado nas narrativas históricas proporciona um movimento subjetivo de compreender-se como um Eu possível, que detém passado e pode e deve ter direito a um futuro, e um futuro digno.

Buscamos, com tais reflexões, provocar e tensionar a cisnormatividade e o *ethos cis* no que diz respeito à sua historicidade e apontar a falácia de sua naturalidade. Provocar e tensionar o *ethos cis* no campo da educação, sobretudo no ensino de História, pois negar a historicidade dos corpos é negar que haja história de pessoas trans, pessoas de gênero inconforme e demais sujeitos com os quais nos identifiquemos na contemporaneidade. Provocar e tensionar o *ethos cis* para que o ensino de História que se pretenda popular jamais se esqueça que, enquanto a cisnormatividade não for levada em consideração e combatida, tal ensino não será realmente popular e emancipatório, pois estará corroborando a manutenção de discursos que levam o Brasil a ser o país que

mais mata pessoas trans. Por fim, pontuamos que, com tais reflexões, provocações e tensionamentos, nosso relato demonstra a importância e a possibilidade de realizarmos um ensino de História **anticisnormativo** e **transfeminista**.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história?. In: GONÇALVES, M. A. et al (Orgs). Qual o valor da história hoje?. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2012.

BEE MYN, Genny. **Transgender History in the United States**. E-book. 2014. Disponível em:
https://www.umass.edu/stonewall/sites/default/files/Infoforandabout/transpeople/genny_beemyn_transgender_history_in_the_united_states.pdf . Último acesso em: 02/10/2019.

BORBA, Andressa; HARROTE, Bibiana Pereira da Silva; TEDESCO, Caio de Souza. **Gênero e ensino de História**: reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). In: revista do LHIESTE. v. 5, n. 7. Porto Alegre: UFRGS. 2018. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/82576>>.
Último acesso em: 22/08/2020.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. In: Cadernos Pagu. n. 26. Campinas: UNICAMP. Jan/jun. 2006. p.329-376.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/ gênero/ desejo**. In: _____. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015. p. 17-70.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: _____. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1982. pp. 105-119.

CERTEAU, Michel de. **A história, ciência e ficção**. In: _____. História e Psicanálise: entre ciência e ficção. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011. p. 45-91.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade do saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996./

FRÓES, Priscila. **TransENEM como alternativa para a formação de mulheres travestis e pessoas transexuais e pessoas transexuais**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade) - Universidade Federal do Rio Grande. 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1^a ed. WMF MARTINS FONTES. 2013.

GUIMARÃES, Gabrielle Gazapina. **TransENEM POA: etnografia sobre um curso pré-vestibular de educação popular voltado à pessoas transexuais, mulheres travestis e LGB inclusivo**. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

ITAQUI, Cintia. **Possibilidades de acesso à educação superior: a experiência do TRANSENEM Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas, 2018. Disponível

em:<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1118/1/citaqui.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

LAQUEUR, Thomas. **Da linguagem e da carne**. In: Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. pp. 13-40.

LOPES, Fábio Henrique. **Cisgeneridade e historiografia: um debate necessário**. In: NETO, Miguel Rodrigues de Souza; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. *História & Teoria Queer* (orgs). Salvador: Devires. 2017. p. 77-99.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007, 9ª ed.

LUC, Mauren. **Violência contra pessoas trans ainda é invisível**. In: Plural Jornal. 22/10/2019. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/violencia-contra-pessoas-trans-ainda-e-invisivel/>. Acesso em: 12/06/2020.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.8, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, João Felipe Zini Cavalcanti de; PORTO, Tauane Caldeira. **A transfobia e a negação de direitos sociais**: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: EST, v. 4, 2016. p. 322-336

PRESTES, Liliane Madruga et al. **Compartilhando experiências entre NEPGS/IFRS-POA e Coletivo Popular TransENEM**. In: SONZA, Andréa Poletto et al (orgs). *Afirmar - a*

inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. 2020. p. 342-349.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 20 (2), jul-dez 1995.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.** Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015. 244p

TEDESCO, Caio de Souza. **“Nós somos complexos”:** **historiografia queer na contemporaneidade - uma análise da operação historiográfica no *National Museum: LGBT History and Culture*.** Monografia (Licenciatura em História), Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro:7 Letras. 2009. p. 12-42.

Algumas ideias sobre diversidades no campo da educação popular

*Alef de Oliveira Lima*¹

Gostaria de narrar neste pequeno texto algumas ideias, ainda sem forma definida, sobre a diversidade no escopo da educação popular. Começo pela exposição da minha experiência enquanto um dos professores de Sociologia do coletivo político e educativo chamado TransENEM (um dos programas de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre), depois passo a inserir as perspectivas que, a meu ver, fazem desse processo formativo na educação não convencional um convite a indagar as diferentes maneiras de *performar a diversidade*. Utilizo o termo *performance* num sentido estrito: *performar* é modelar o real, agir na realidade das coisas nas condições possíveis de transformá-las, tem um apelo ontológico (MOLL, 2008). Nessa direção, talvez, *performar a diversidade* diga mais acerca dos modos menos estereotipados de entender corpos e experiências que não são intimamente nossos, mas nos atingem.

A sustentação de qualquer prática pedagógica nunca tem uma relação unilateral. Paulo Freire (1996) já apontava a inerência da dimensão dialógica no ensino-aprendizagem. Mesmo assim, o diálogo não é condição social previsível, tampouco se entende como dialogar impera transformar consistentemente a prática educativa. Quero afirmar com essa digressão que o ato dialógico é atravessado por sentimentos

1 Doutorando pelo programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Antropologia Social. Um dos professores de Sociologia do Coletivo pela Educação Popular TransENEM/IFRS/Porto Alegre. Atua principalmente na área de Antropologia da Educação e da Aprendizagem; Escolarização e Diversidade de Gênero.

opacos e mesmo contradições existenciais cambiantes na docência. Eu não havia pensado muito sobre os significados de ser um professor cisgênero perante uma turma de alunes trans, também me recusava a tensionar os distintos efeitos que tal situação desencadearia na minha identidade profissional. Alunes trans saem da escola por um processo implícito de esvaziamento de seus pertencimentos. O não reconhecimento de suas identidades de gênero, a perseguição, as violências físicas e simbólicas – em suma, a negação de sua singularidade. Nessas circunstâncias, o diálogo é marcado subrepticiamente por uma história emocional da escolarização. Esses sujeitos, em múltiplos aspectos, foram evadidos da escola, muito mais do que expulsos ou excluídos. Existe uma narrativa-mor que é a desilusão com o espaço escolar, justamente por questões relativas ao ensino formal e ao reconhecimento de suas diversidades.

Gênero

Nas minhas primeiras aulas, e sem uma reflexão profunda, eu tentava aproximar a Sociologia das vivências dos/as estudantes de maneira a compor um processo de aprendizagem significativo. A Sociologia não podia tratar os traumas causados por uma sociedade violenta e uma conjuntura política desfavorável; todavia, enquanto instrumento de reflexividade, a ciência sociológica tangenciava formas inteligíveis de lidar com esses temas. Decerto não se tratava de irromper nas pessoas trans um ponto de vista friamente científico acerca das experiências que os caracterizavam como sujeitos, e sim de reconstruir dentro da sala de aula e nas sociabilidades com o coletivo um trato acolhedor com suas diversidades. Mas, para tanto, os/as discentes me invitavam ao reconhecimento da minha própria diversidade. Certa vez, quando discutia gênero, um aluno, meio sisudo e também atento, comentou: “todos temos gênero, o senhor, eu, minha irmã”. Tal comentário me deu uma reviravolta – a constituição das identidades de gênero não é uma especialidade ou característica distintiva da vivência de

um sujeito trans, antes é uma própria formalização dos nossos acordos sociais mais privados. Como cisgênero, o que se traduz na naturalização das minhas experiências de gênero é que elas não são publicamente questionadas ou deslegitimadas.

O gênero enquanto característica ou na forma de um marcador social da diferença não estaria sob suspeita. As perguntas são: o que o gênero marca, e o gênero de quem está sob suspeita? Os papéis sociais de homens e mulheres estão historicamente constituídos por uma gramática de relações, como ressalta Scott (1995), e são, a rigor, um princípio de experiência absolutamente difundido nas sociedades ocidentais. Logo, o caso da transexualidade não é sobre a emergência da experiência do gênero – ao contrário, é o rompimento de uma normatividade implícita que incomoda. Apontar as pessoas trans como dissidentes e/ou minorias de gênero manifesta o quanto a diversidade só é atinada pela chave de uma alteridade – é ali onde o gênero é rompido em sua naturalização que reside o diverso, e, portanto, o diferente. Todavia, o gênero não está marcando nada distintivamente que já não houvesse sido marcado.

Educação popular e diversidades

A educação popular, em suas transformações contemporâneas, e nelas incluiu a emergência dos coletivos políticos e programas de extensão como o TransENEM, em Porto Alegre, o Transpassando, em Fortaleza, e tantas outras iniciativas similares, institui no seio de suas ações políticas esse borramento da diversidade que seria uma qualidade substantiva do Outro e não a difusão do contraste do Mesmo. Quero dizer que todos em relação a tudo somos diversos em alguma medida. Desse modo, o sentido de problematizar a diversidade no atributo de suas prerrogativas sociais e políticas aparece como urgência – pessoas trans não completam o ciclo da educação básica, sugerem as pesquisas realizadas pela Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) e pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE). Negros não ascendem socialmente nos empregos em decorrência da sua

inviabilização no mercado de trabalho. Ciganos veem as necessidades educacionais de suas crianças ignoradas em razão da ausência de políticas públicas educativas que lhes garantam uma integridade cultural para frequentar as escolas convencionais. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa ainda por um processo de desinvestimento e esvaziamento (AGUIAR, 2001) que impede uma considerável parcela da população de finalizar a educação básica nas suas próprias condições de aprendizagem e escolarização. Esses recortes populacionais são, todos, formas persistentes de diversidade.

As diversidades se tornam distintos processos de politização: identidades sociais forjadas nas lutas coletivas. Isso significa que a cidadania desses setores, além de não ser efetiva, é escamoteada no debate das políticas públicas. Escrevendo do ponto de vista das políticas educacionais e também enquanto professor, imagino que a complexidade de lidar com a diferença nos espaços pedagógicos da educação básica, tecnológica e superior reflita uma experiência irruptiva. Afinal, quando esses sujeitos tomados frequentemente na condição de outros sociais se transformam em convivência, cotidiano, e estão ali incluídos e atuantes nas diferentes topografias sociais, acabamos por desconstruir, mesmo a contrapelo de nossas intenções, imaginários e estereótipos dessas pessoas. Ao ministrar aulas em cursinho que é simultaneamente coletivo e ação extensionista percebi a implicação desses questionamentos de maneira a engajar a minha prática, como ressalta Bell Hooks:

A Educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é apenas partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. (2008, p. 25)

Engajar-se não é simplesmente se entregar efusivamente à luta e discursos que seriam corporalmente externos. Penso, em razão da docência com pessoas trans, que

o engajamento é uma forma de ser transversal na prática ou de reconhecer a interseccionalidade (CRENSHAW, 1991), pois de certo modo compreendo os lugares e vulnerabilidade do corpo discente, em suas múltiplas condições de aprendizado, que é possível ser atravessado por suas demandas éticas e políticas. A questão é melhor colocada quando passamos a vivenciar os sentidos sociais da exclusão e da perseguição a grupos sociais a partir de suas diversidades, como se a condição do diverso não fosse universal. Por esse motivo é que os processos de ensino-aprendizagem na educação popular se espelham na reflexão política de suas posturas como algo basilar.

Diversidade como programa

Na Antropologia, área de minha formação e de minhas pesquisas, a diversidade marcou o desenvolvimento e a institucionalização da investigação antropológica muito mais enquanto um projeto de diferença, vinculado e constituído na forma de relações de poder coloniais, interessadas, assimétricas e racistas (CLIFFORD, 2014). Tornar a diferença um projeto de hierarquização de valores e culturas não deu certo para a Antropologia, pois, ao despertar do sonho colonizador, ela se viu vulnerável ao seu próprio discurso-mor. A diferença é o que confere à ciência antropológica seu vitalismo, hierarquizá-las é desequilibrar a produção do conhecimento antropológico (GEERTZ, 1999). A direção tomada mais contemporaneamente insiste no lugar da diversidade sutilmente colocado na condição de um programa político – de certo, imaginativo e prático – no qual se possa falar e produzir ideias da diversidade num sentido ético: proporcional, representativo e sensível.

Haveria assim, no discurso antropológico, uma espécie de filiação aos embates atuais no Brasil e no mundo a respeito da alteridade. Se a onda conservadora é devota da diferença imunizada, hierárquica e normativa ao Outro, a Antropologia é engajada na diversidade: a diferença permeável ao Outro. No caso da educação popular, nas demandas que o setor contém ao se dedicar enfaticamente a elas, assim como na ciência

antropológica, é a persistência na diversidade que torna possível trabalhar performando novas formas de pertencimentos aos espaços de ensino-aprendizagem. Aqui o espaço pedagógico se constitui para além de um contexto de escolarização formal ou convencional; impõe-se a escuta esclarecida de uma urgência social de acessibilidade do direito à educação básica gratuita, pública e de qualidade, significando todos os desafios e contradições que tal prática possa remeter.

O esvaziamento da diversidade na conjuntura político-social, muito mais em termos das instituições governamentais, expõe a construção da diferença nos modos de um bode expiatório. O rompimento com formas democráticas de fazer valer a diversidade em termos de participação popular, política e institucional eleva um sentimento de angústia (pelo menos é parte do que sinto). O TransENEM e tantos outros coletivos, iniciativas e programas de extensão incluem-se na condição de projetos coletivos de resistência, atinando para entradas, rotas e potencialidades da diversidade em sua força heurística e pedagógica. Assim, a existência de tais medidas, mesmo fragmentadas e espaçadas, dá conta de apontar a necessária relação política entre educação e diversidade de maneiras plurais.

Considerações finais

Não sei se fui suficientemente claro: minha ideia foi apresentar algumas possibilidades de compreensão sobre diversidade na educação popular prioritariamente. Fiz esse procedimento interpelando minha experiência de professor de Sociologia no coletivo e programa de extensão TransENEM do IFRS - *Campus* Porto Alegre e somando os conhecimentos da minha formação antropológica. A perspectiva era demonstrar que a diversidade, a diferença e mesmo os marcadores sociais desses critérios são atravessados por relações de poder e formas políticas com propósitos variados e pensar acerca das vulnerabilidades sociais que amplamente naturalizam os pertencimentos e identidades a imaginários estáticos,

estereótipos, caricaturas potenciais do Outro supostamente estranho.

A questão é imaginar a diversidade implicada nas relações, principalmente, no quesito pedagógico e/ou educativo: ela altera sensivelmente nossas maneiras de incluir e atravessar questionamentos que põem em xeque formas naturalizadas de lidar com a diferença. O *background* das diversidades tensiona as problemáticas de aprendizagem, didática, políticas educacionais, prática e identidade docentes, regimes de ensino e regência da aula, gestão da educação e muitos outros campos do conhecimento profissional de professores e pedagogos/as; a rigor, é um elogio a essa construção do desconforto que move ao desconhecido de outras existências que promove um debate mais sério sobre como conseguimos educar para a diversidade.

Referências

AGUIAR, Raimundo Hélietico Almeida. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas (des)legitimação**. 171 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2014.

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

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, v.5, n. 10, p. 13-34, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

MOLL, Annemarie. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. *In*: JÚNIOR, Nunes; ROQUE, R. (Org.). **Objetos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2008, p. 63-77.

Relato de experiência: o trabalho de assistentes sociais no coletivo pela educação popular TransEnem

Eduarda Bernardo Nunes¹

Lucinéia Rodrigues²

Mara Marques Moreira³

O Coletivo pela Educação Popular TransENEM é uma iniciativa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - *Campus* Porto Alegre) que tem como objetivo a preparação de alunes⁴ para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e para o vestibular. É direcionado para pessoas LGBTQI+, com foco no atendimento à população trans – mulheres e homens trans, travestis e trans não binários. Nele buscamos ofertar um espaço de estudo, mas também de

1 Assistente social. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS/UFRGS), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS - *Campus* Porto Alegre e membro do Coletivo pela Educação Popular TransENEM.

E-mail: eduardabernardonunes@gmail.com.

2 Assistente social. Especialista em Docência no Ensino Superior, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS - *Campus* Porto Alegre e membro do Coletivo pela Educação Popular TransENEM. E-mail: lurodriguesseso@gmail.com.

3 Assistente social. Graduada pela UFRGS. Trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e membro do Coletivo pela Educação Popular TransENEM. E-mail: marammoreira@gmail.com.

4 Nesta produção, utilizaremos a linguagem não binária ou neutra a fim de evitar o binarismo compulsório que a língua portuguesa impõe. Sendo assim, utilizaremos a vogal “e” para nos referir a pessoas de todos os gêneros. Em situações em que o “e” implica o gênero masculino (por exemplo: “ele”), utilizaremos a vogal “u” (elu).

acolhida, de respeito e de empatia. O cursinho é ofertado de forma gratuita, mediante processo de seleção, e é mantido com o apoio de militantes voluntárias que juntas e engajadas constroem o coletivo.

A garantia da educação como um direito social está prevista na Constituição Federal brasileira e, apesar de ser uma prerrogativa que deva contemplar a todos com condições de acesso e permanência, isso é um desafio em nosso cenário atual. Seja por um determinado momento sócio-histórico de regressão de direitos que vivenciamos, seja pela ação desenfreada do capital, as expressões da questão social têm se agudizado e o sentido constitucional do direito à educação tem sido abduzido. Há uma desigualdade social que assola o país e rumos políticos, econômicos e sociais que impõem cada vez mais a precarização das políticas públicas, a retirada de direitos conquistados pela classe trabalhadora e a precarização do próprio ensino, numa evidente mercantilização da formação profissional, em que o interesse central é sempre o potencial da lucratividade.

É inegável que a população trans é e segue sendo alvo de discriminações e preconceitos existentes em nosso país. Para pensar como está se dando o processo de escolarização destas pessoas, é necessário pontuar que estamos falando de uma sociedade capitalista, cisnormativa, machista, racista, capacitista e patriarcal que é excludente em sua própria lógica material. Um importante indicativo do desamparo e do abismo social no qual essa população se encontra é de que no primeiro semestre de 2020 houve um aumento de 39% nos casos de assassinatos de pessoas trans no Brasil (ANTRA, 2020) e a expectativa média de vida de uma pessoa trans é de apenas 35 anos – tais dados já nos revelam quais são as condições sociais disponíveis para seu desenvolvimento humano.

Podemos afirmar que a escassez de políticas públicas voltadas para a população LGBTQI+ é uma realidade em nosso país. Somado a isso, a atual conjuntura pandêmica evidenciou o quão desamparada essa comunidade está e como o Estado vem sendo omissivo no combate a essas desigualdades e na formulação de respostas às demandas de pessoas LGBTQI+

como um todo, mas principalmente no que tange às pessoas trans e travestis.

O resultado do descaso e da ação ineficiente – muitas vezes inexistente – por parte do Estado tem implicações devastadoras nas condições de vida de pessoas trans. Apesar das políticas públicas de educação, é possível observar o quanto a evasão escolar atinge esse segmento social. Temos poucas pesquisas que abordam a escolarização de pessoas trans; contudo, um estudo realizado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH-UFMG), que entrevistou 138 mulheres trans e travestis, revela, dentre os muitos aspectos abordados, que as conclusões da questão educacional são:

5,8% não passaram da 4ª série do Ensino Fundamental; 25,4% estudaram entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental; 59,4% estudaram até o 3º ano do Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior: 6,5% declararam tê-lo iniciado sem, no entanto, ter se formado e apenas 2,2% responderam possuir o Ensino Superior Completo. (NUH/UFMG, 2015)

Ainda que essa pesquisa não dê conta de toda a realidade brasileira, é possível afirmar que carrega consigo um indicativo de como vem sendo o percurso escolar de pessoas trans. Em nossa atuação junto ao coletivo e na interação com os alunos, observamos as mais diversas formas de violências vivenciadas que emolduram os motivos para as evasões. Sobre o termo evasão, é mais correto afirmar que são evadidos do ambiente escolar, pois a escola se mostra incapaz de lidar com a pluralidade dos alunos: sua base ainda é conservadora, orientada por normas cisnormativas que corroboram e não rompem com os padrões estabelecidos socialmente, principalmente no que se refere à identidade de gênero.

É nesse ambiente hostil que as pessoas trans se inserem, e o não acolhimento de suas singularidades se reflete em sua trajetória, que passa então a ser marcada pela transfobia, estigmas, preconceito, discriminação, agressões físicas, simbólicas etc. Diante da exposição a todos os tipos de

violação, o abandono escolar é visto como uma forma de não se expor a esse sofrimento, e as consequências disso se refletem num déficit educacional diretamente ligado às condições laborais, agravamento da exclusão social e privações às quais a população trans é submetida.

Vivemos sob os marcos de um sistema que não é capaz de superar desigualdades tão profundas e preconceitos tão arraigados. Há uma pretensa homogeneização, uma ideologia padronizante que tem negado a possibilidade de ser diverso e tem relação direta com a invasão das dimensões da vida social pela sociabilidade capitalista. Existe uma caracterização no tempo presente que remete à banalização da vida humana (SANTOS, 2009) em que a agenda da luta por direito à diversidade é escamoteada. Precisamos tensionar e ampliar esse debate, visto que foi com muita luta e por meio de vidas militantes que se garantiu o que temos hoje. Não podemos tolerar a violação de direitos básicos, o fundamentalismo religioso que criminaliza e tende a patologizar pessoas trans, o julgamento moral e conservador sobre vidas e corpos, o não respeito à identidade de gênero ocorrendo de forma arbitrária e o enquadramento binário que retira o horizonte da liberdade, entre tantas outras violações no país, reconhecido mundialmente por ser o que mais mata e deixa matar a população trans.

Sendo assim, o TransENEM atua na contramão de todas as mazelas sociais que atravessam o cotidiano de pessoas trans, buscando transgredir as estruturas cisnormativas de uma educação excludente. A partir da promoção de um ambiente seguro, acolhedor, plural, democrático e horizontal é que desenvolvemos as atividades e conduzimos o processo de aprendizagem. Infelizmente, mesmo com todo o esforço do coletivo em proporcionar um espaço livre de transfobia, que estimule e reconheça as potencialidades, ainda estamos submersos num contexto social altamente excludente que incide diretamente nas condições de permanência dos alunos junto ao coletivo.

A ação libertadora deve reconhecer essa dependência como um ponto frágil e tratar de transformá-la em indepen-

dência, graças à reflexão e à ação. Contudo, até mesmo líderes bem-intencionados são incapazes de conceber a independência como um presente. A libertação dos oprimidos é uma libertação de homens, não de coisas. Consequentemente, da mesma forma que a pessoa não se liberta apenas pelos seus esforços pessoais, assim também não pode ser libertada pelos outros. A libertação – fenômeno humano – não pode ser obtida por seres semi-humanos. Toda vez que se trata os homens como semi-humanos, estes desumanizados por causa da opressão que sofrem, não se pode empregar para sua libertação métodos desumanizantes (Freire, 1979, p. 85).

A emergência de contar com uma equipe que pudesse voltar seu acompanhamento e intervenção para as questões sociais dos alunes resultou na criação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Social (NAPPS). Constituído de forma multiprofissional por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, atuamos no atendimento das demandas apresentadas, bem como na socialização de informações relativas aos direitos de cidadania e no fortalecimento da construção coletiva de um espaço de mobilização social e aquisição de vínculos. Nossa inserção enquanto assistentes sociais junto ao TransENEM se dá através desse núcleo e na esfera geral da organização do coletivo. Por meio de um espaço de escuta, o processo de estudo dos alunes é acompanhado, visando à garantia e à promoção ao acesso e usufruto de direitos que possam contribuir para a melhoria nas suas condições de vida e para a permanência junto às atividades do coletivo.

Atualmente, somos três profissionais assistentes sociais que trabalhamos com alunes e profies em suas mais diversas demandas. Sendo a realidade o pano de fundo e a centralidade do exercício profissional (IAMAMOTO, 2015), é necessário articulá-la à profissão, pois o que se entende é que o Serviço Social não atua somente sobre a realidade, mas na própria realidade. Nossas atividades são majoritariamente de orientação sobre acesso a políticas públicas, realização de nome social, retificação do nome de registro, encaminhamentos necessários para procedimento cirúrgico para redesignação sexual (quando desejado), vinculação na rede territorial,

mercado de trabalho, acolhida, escuta e abordagem de temas que emergem e são solicitados pelo próprio grupo.

Compreendemos que a constituição dos sujeitos de direitos se dá através da capacidade de interferência nos processos de transformação de sua vida, conforme (SILVA, 2010), ou seja, sendo protagonistas. A definição de sujeitos de direitos que utilizaremos diz respeito a “[...] sujeitos participativos com direitos e deveres, capazes de autonomia própria para se projetarem com vistas à sua emancipação humana e social” (KERN, 2013, p. 65). Nessa perspectiva, e tendo em vista o papel do coletivo enquanto movimento social, pretende-se fomentar a ocupação dos alunos, nos mais diversos âmbitos sociais, a fim de que sejam capazes de deliberar e inferir ativamente nos processos que dizem respeito aos rumos políticos e sociais da sociedade.

O arcabouço legal da profissão evidencia o compromisso e o direcionamento dos pressupostos preconizados no projeto ético-político profissional assumido coletivamente pela categoria de assistentes sociais e que é representativo no direcionamento das bandeiras de luta do Serviço Social. Muitos são os elementos do Código de Ética profissional que reforçam a relevância da discussão sobre diversidade sexual e de gênero, e eles inscrevem-se no circuito do amadurecimento da profissão no que diz respeito aos enfrentamentos das contradições. Trata-se de um exercício profissional que, sem ser discriminado e nem discriminar por questões de identidade de gênero (CFESS, 2012), tem reconhecidamente em seus princípios fundamentais exposto o direcionamento no empenho da eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade e vedando práticas moralistas que limitem ou cerceiem a liberdade.

Pensar a identidade como categoria dialética implica ontologicamente considerar seus aspectos políticos e históricos, criados e recriados nas reações sociais, inserida na luta de classes e dotada das contradições inerentes à sociedade capitalista, para além da dimensão filosófica da categoria identidade, conforme ensina Martinelli (2006). Portanto, refletimos sobre uma identidade dinâmica, em construção e

reconstrução permanente. É somente nas tramas das relações sociais que a identidade de gênero autodeclarada adquire concretude; é ser e ser visto como uma alteridade indispensável à sua objetivação. (SANTOS; MARTINELLI, 2019)

A profissão luta para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente libertária, com igualdade substantiva e emancipação humana. Em suas bandeiras de luta, tem pautado a importância da diversidade humana, da defesa da livre expressão da identidade de gênero, do respeito às identidades trans, da necessidade de despatologização da transexualidade e da garantia da permanência do processo transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Acreditamos que os marcadores da diferença não devem ser pressupostos de exclusão e de discriminação. Há uma necessidade inegociável do respeito à diversidade humana e de defesa das relações sociais fundadas numa igualdade real que permita ser diferente, diverso, plural e livre.

No coletivo, a prática profissional de assistentes sociais é permeada por diversos desafios, agudizados em função do cenário pandêmico e de necessário isolamento social que estamos vivenciando. Tivemos as atividades presenciais suspensas, o que acabou não permitindo nem mesmo o início das aulas. Portanto, todo o trabalho de operacionalização de ensino e de atendimento dos alunos teve que ser reorganizado para a forma remota. As aulas tiveram que ser replanejadas e o contato presencial, tão aguardado e importante para os alunos, não aconteceu. Foi necessário todo um replanejamento para a estruturação dos atendimentos, visto que impossibilidades e limites foram impostos de forma inesperada. Otimizamos o formato de teleatendimento para ofertar um canal de escuta e para atender às demandas dos alunos. Realizamos encaminhamentos e fizemos articulações dentro das possibilidades e das restrições que o formato a distância impõe. Vimos dificuldades se acentuarem em todas as esferas, mas principalmente o acesso às ferramentas para acompanhamento das aulas e a fragilidade socioeconômica se sobressairam. A desigualdade social se refletiu no contexto de cada aluno e nosso desafio centralizou-se no desvelamento de como despotencializar tais

adversidades e continuar trabalhando no horizonte da garantia de direitos.

O processo de intervenção é visto, aí, para além do relacionamento e da solução imediata de problemas através de recursos, no contexto das relações sociais. Na particularidade do Serviço Social, é fundamental destacar a intervenção nas condições de vida e de trabalho (re-produzir-se) articuladas à formação da identidade individual e coletiva (representar-se) na vinculação sujeito/estrutura [...] (FALEIROS, 2011, p.44).

Além da intervenção direta com os alunos, o Serviço Social também tem o compromisso de se articular com os demais membros do coletivo na afirmação do TransENEM como um movimento social. Elaboramos atividades e eventos, internos e externos, que têm como objetivo socializar informações e conscientizar a população da importância do respeito, da não discriminação e da efetivação dos direitos da comunidade LGBTI+. Trabalhamos numa perspectiva de interseccionalidade que, “indo ao encontro da reflexão epistemológica de Patrícia Hill Collins, feminista negra estadunidense, é um sistema de opressão interligado” (AKOTIRENE, 2019, p. 21) que transversaliza a realidade dos alunos do TransENEM, já que sofrem preconceitos ligados não somente à identidade de gênero, mas em relação à classe e à raça também.

Portanto, trabalhando sob a premissa de superar essa estrutura de desigualdade nas relações sociais, o Serviço Social do Coletivo TransENEM segue se reinventando, se reestruturando e desenvolvendo o seu exercício profissional com vistas a auxiliar no processo de educação popular legítima, no fortalecimento da liberdade, da autonomia, da emancipação e da garantia dos direitos da população LGBTI+ e trabalhando de forma ética, comprometida e estratégica com vistas à transformação social.

Considerações finais

Entendendo que o conhecimento é sempre um processo aproximativo (TONET, 2013) e que não se extingue em si

mesmo, objetivamos nesta produção evidenciar alguns aspectos relacionados à experiência de trabalho dentro de um coletivo – que tem como público-alvo especialmente pessoas trans – com o intuito de socializar o aprendizado adquirido nesse percurso. Embora este trabalho não dê conta da totalidade de aspectos que permeiam esse campo de discussões, buscamos tecer algumas reflexões sobre os impeditivos sociais que acometem pessoas trans no que se refere ao processo de escolarização e sobre o trabalho realizado pelas assistentes sociais junto ao TransENEM. Tratamos de evidenciar que os aspectos não são isolados, mas fazem parte de uma totalidade circunscrita em sua relação conjuntural e em como os sujeitos condensam e constroem suas histórias.

Notadamente, a população trans segue sofrendo processos de invisibilização e suas demandas são forçadamente secundarizadas. Na própria esfera da educação, o tema tem se configurado como ausente, numa explícita censura ao pensamento crítico e reflexivo no espaço escolar. No coletivo, buscamos ofertar, para além de um espaço de acolhida, um ambiente que não reproduza uma visão estreita, guiada pela lógica do controle, que limita vivências e experiências. Dessa forma, pautamos a necessidade de que a intervenção junto aos movimentos sociais seja intrínseca a uma prática profissional que efetive, verdadeiramente, o projeto ético-político de nossa categoria e que incorpore as lutas sociais como um elemento central na superação do conservadorismo vigente.

Enquanto assistentes sociais do coletivo, procuramos a assertividade de nossas ações, fazendo do espaço sócio-ocupacional um lugar de lutas em favor da liberdade democrática e primando pela eliminação de desigualdades sociais historicamente acumuladas, pela garantia de igualdade de oportunidades e tratamento, pela compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização (SANTOS, 1999). Trabalhamos a partir do conceito incorporado de educação popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e à ocupação de espaços dentro das instituições de ensino e na sociedade como um todo. Se por um lado es

alunes vivenciam as implicações violentas, oriundas de uma sociedade desigual, transfóbica, cisnormativa, patriarcal e conservadora, por outro, através do processo de inclusão na educação verdadeiramente libertadora, proporcionamos uma análise crítica e reflexiva acerca das situações concretas do cotidiano a fim de que também sejam elaboradas formas de resistência que façam real oposição às agruras sociais experienciadas.

A atual conjuntura expôs a população brasileira a uma realidade extremamente frágil em decorrência da pandemia devido à Covid-19. Infelizmente, mais uma vez, são as pessoas vulneráveis as mais duramente acometidas e que têm suas condições de vida, que já eram precárias, bruscamente afetadas. É neste cenário que as pessoas trans se encontram, desprotegidas e postas ainda mais à margem desse sistema desigual. Buscamos constantes estratégias para o enfrentamento das expressões da questão social, visto que estas têm se acentuado de forma crescente. Enquanto um coletivo, neste momento tão delicado, a decisão de manter as atividades remotas diz respeito a não desamparar esse segmento social e a seguir sendo uma rede de proteção que os alunes sabem que podem acessar.

Compreendemos a educação enquanto um direito fundamental que é dever do Estado. Assim o trabalho desenvolvido por todo o Coletivo pela Educação Popular TransENEM tem seu aspecto contraditório: lutamos para não precisar existir! Que nenhuma pessoa trans tenha seus direitos cerceados, que a vida escolar pudesse transcorrer de forma plena, segura, equânime e livre de quaisquer tipos de privações e discriminações. Nossa luta é árdua e bem sabemos que temos um longo caminho até que possamos vivenciar uma nova ordem na sociedade. No entanto, não iremos esmorecer, nossas conquistas ainda irão se refletir não só na garantia, como também na efetivação dos direitos da população LGBTI+, em especial da população trans.

Por fim, este relato de experiência faz parte de uma estratégia de enfrentamento e de luta, porque visa a dar

visibilidade a um trabalho tão importante por uma bandeira tão legítima. Seguimos transgredindo!

Referências

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Boletim 03/2020 - Assassinatos contra travestis e transexuais em 2020**. Disponível em:

<<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/06/boletim-3-2020-assassinatos-antra.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Sueli Carneiro; Pólen, São Paulo: 2019.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93. 10. ed. Brasília: CFESS, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 10. ed - São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de inédito Eliseu Leite Cintra]. - São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KERN, Francisco Arseli. **As Mediações em Redes como estratégias metodológicas de Serviço Social**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NUH, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT. (2015). **Direitos e violência na experiência de travestis e transexuais na cidade de Belo Horizonte**: construção de um perfil social em diálogo com a população. Disponível em: http://www.nuhufmg.com.br/gde_ufmg/index.php/projeto-trans Acesso em: 21 ago. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação afirmativa ou a utopia possível.** In: OLIVEIRA, Dijaci David de (Org.) et al. 50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999, p.37-51.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Direitos, desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso (Orgs.). **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Thais Felipe Silva dos; MARTINELLI, Maria Lúcia. A sociabilidade das pessoas travestis e transexuais na perícia social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 142-160, jan./abr. 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Katálysis.** Florianópolis. vol. 13, n. 2, pp. 155-163, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802010000200002>>. Acesso em: 22 ago. 2020

Didática & sensibilidade: contribuições à assembleia formativa do TransEnem

*Alef de Oliveira Lima*¹

Algo difícil que se coloca a todo/a professor/a e que emerge de maneira específica na sua prática é a didática. Por vezes, parece que qualquer docente, tal como se exige ao ofício, é um/a mestre/a em didática – afinal sua ação se destina, e no limite se resume, a “saber ensinar”². Na realidade penso de maneira menos generalizante: acredito que o teor pedagógico do ato de ensinar processos de aprendizagens pode ser lido enquanto um modo dos/as professores/as se fazerem presentes em sala. Portanto, a didática também é um construto singular experimentado sobre a prática de cada docente.³

Quando iniciei minha licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC), acreditava piamente que *as artes de ensinar*, às quais se resumia o procedimento didático, tinham somente uma *razão instrumental*. Triste engano. A didática é

1 Doutorando pelo programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Antropologia Social. Um dos professores de Sociologia do Coletivo pela Educação Popular TransENEM/IFRS/Porto Alegre. Atua principalmente na área de Antropologia da Educação e da Aprendizagem; Escolarização e Diversidade de Gênero.

2 No étimo a palavra “didática” está relacionada ao termo grego *didaktiké* (técnica/ensino). Somente no século XVII é atribuída a ela um sentido intrinsecamente pedagógico. Iohannis Amos Comenius (1592-1670) escritor e cientista nascido na Morávia, atual República Tcheca, atribuiu o seu significado moderno. Na biografia desse professor e pastor, compõe-se a luta contra a intolerância religiosa. Teve discípulos notáveis como Jean-Jacques Rousseau, John Locke e J. H. Pestalozzi. O texto sistematizador de suas principais proposições e princípios pedagógicos está na obra *Didactica Magna*.

3 Libâneo (1990) chega a definir a didática como um dos ramos da pedagogia, orientado para a produção de conhecimentos objetivos sobre como ensinar, as condições do aprender e as maneiras de estimular as aprendizagens.

antes a abertura à reflexão conscientemente responsável do docente sobre as maneiras, jeitos, expressões, performances, saberes e habilidades voltados para o “despertar” de uma aprendizagem. Assim, a razão didática, quanto mais eficiente, mais sensível e suave se torna. É evidente que essa proposição não pode ser tomada, ao fundo, como um receituário – cada professor que “desinstrumentalize” sua docência. Mas desinstrumentalizar não é pensar que por milagre, magia ou encantamento sua aula irá render maravilhosamente. Antes, é se tornar atento à constante negociação entre os/as estudantes, sua performance, a aula e os objetivos concernentes ao ato do ensino. A didática é uma negociação, e a partir dela o docente expõe a aula enquanto uma forma de construir sua autoridade.

Reconhecer que as circunstâncias da aula são, em princípio, permeadas por relações assimétricas de poder é necessário a todo e qualquer docente. A autoridade, por acaso, é um atributo do poder; no caso da docência, ela é o próprio fundamento que permite a existência dos professores simbolicamente falando. Entretanto, a autoridade é cambiada moralmente com os estudantes, pois são eles que transformam a aula e demandam a constante “reconstrução” dos planejamentos. A disposição em negociar e explicitar a relação de poder, desigual pela violência simbólica que constitui a convencionalidade da aula, é o que caracteriza a autoridade. Ela também tem por função dirimir o quanto for necessário o exercício “bruto” do puro poder da situação da aula. Em resumo, a autoridade é o fundo relacional da regência, mas é instável e constantemente refeita.

Como antropólogo, dedico-me a tensionar a aula ritualmente: um local específico, um certo *script* de dizeres: “Bom dia, Brasil. Boa tarde, Itália”⁴; uma certa disposição de cadeiras, em roda, em fila indiana, etc.; um certo roteiro de questões, uma forma de falar condicionada à institucionalidade do evento da aula. Outra coisa que se impõe a todo o ritual é que, apesar de todas as suas convencionalidades, ele é criativamente elaborado – a autoridade não foge à regra. Em

4 Bambola Star (2018/Facebook).

razão, didática e autoridade são formas rituais. Quando um aluno se interessa mais pelo celular do que pela aula, seu corpo fala: os olhos na tela, os pés em cáldo balanço, e a voz do professor em seu ouvido, cada vez mais longínqua. Em vez de cruamente chamar sua atenção, por que não responder a sua “suposta” displicência com o acolhimento de sua demanda? Apresente-se a ele ou ela como professor/a e não como um impositor; faça um movimento de interação, coloque-o de volta na construção coletiva da aula. Indague-o sobre suas demandas e faça com que a demanda se transforme em interação – quer dizer, aos professores cabe didatizar sua forma de agir em sala.⁵

No coletivo TransENEM, a questão que se coloca à suposição de toda displicência é um histórico de fragmentação da escolarização; dificuldades “típicas” aos conteúdos “normativos” da escola – os quais a maioria apreende apenas “razoavelmente”⁶; um conjunto de efeitos vivenciados singularmente em termos de hominização; corporeidade e subjetividade. *Todos esses aspectos que particularizam os sujeitos protagonistas do TransENEM, e fazem emergir a necessidade de uma didática atenta à diferença – por isso, voltada a uma ética da diversidade*⁷. Atenta porque sensível ao que a diferença produz como algo inerente a qualquer sala de aula, ética e diversa, porque não visa a obstruir uma aprendizagem por medo de “perder o controle da sala”, e sim fazer com que os docentes estejam dispostos a evocar os/as estudantes mais do que reclamar deles.

A didática é menos uma moralização das metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem e mais uma proposta ético-

5 No campo educacional a didática não se restringe a uma teoria do “bem ensinar”, mas amplia-se em uma teorização dos processos de aprendizagem nos contextos escolares (LIBÂNEO, 2004). Em especial, o modo em que a docência os ensaja conscientemente.

6 Algo que não é necessariamente típico desse público, mas que é somatizado a outros dissabores pesados corporal e subjetivamente em uma escolarização que penso ser inteligível como conflitiva.

7 CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27 n. 95, p. 471-493, 2006. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 22 de julho de 2018.

epistemológica sobre as posturas (*um saber-agir*) dos/as docentes em sala. Uma coisa que talvez deixe dúvida é pensar que a didática objetiva sempre a eficiência – a ação docente didaticamente orientada é estruturada em uma forma habilidosa de lidar com as adversidades da aula; é, por excelência, aquilo que torna o saber professoral da ordem de uma técnica artesanal e emocionalmente vinculada à sua capacidade de se deixar afetar por “seus” discentes em suas múltiplas realidades e possibilidades de aprendizagem e aproximação⁸.

Aqui vale a pena discutir que a didática se liga, de maneira quase inesperada, ao que se entende como a “essência” da prática pedagógica, o trunfo da profissionalidade docente⁹ – a didática se caracteriza pelo misto entre a disposição a “fazer acontecer um processo de aprendizagem” e a frustração em perceber que ele nunca se realiza plenamente.

Freud (1980 [1927]) considerava que existiam três profissões impossíveis: governar, psicanalisar (curar) e educar. Sua ideia era de que, como esses ofícios demandavam uma ação de reciprocidade que envolvia conjurar muitos “desejos” – e na extensão, interesses diversos –, eles nunca realizam a totalidade de sua intenção. Muitos professores talvez percebam tarde demais que seu ensino nunca será completo, integral e que seus atos jamais resultarão numa apreensão total e vitalícia dos conhecimentos e competências que ele objetiva “transpassar”. O efeito dessa percepção tardia é uma angústia e uma forte cobrança que mistura vergonha e arrependimentos. Querer melhorar a prática é uma coisa; autoboicotar-se é

8 É comum dentro de um amplo espectro de teorias pedagógicas – ou no limiar de uma evolução histórica da didática enquanto disciplina vinculada à pedagogia – supor que a prática didática visa a um processo de transmissão-assimilação de conhecimentos, histórica e culturalmente produzidos pela humanidade. Na contemporaneidade, a escolarização apesar de ser um processo “político-normativo”, pode ser tensionada como um direito à aprendizagem em que os/as discentes são o foco primordial do processo de ensino – não são meros receptores de teorias/conteúdos e sim sujeitos de seu aprender. Ver também o movimento sobre a neurodiversidade.

9 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

outra. Freud também dizia que, apesar de impossíveis, esses ofícios não eram impraticáveis.

Assim, praticar dentro da potência do possível já instaura uma forma consciente sobre o que fazemos. Seja aquém ou além, já está contido em nossas possibilidades de suficiência. No mais, é preciso entender que ação didática é própria de um ato de troca. Os sujeitos capturam o que julgam necessário da aula, às vezes se esquecem, em um momento de tensão recordam, quando em dúvida questionam se aprenderam verdadeiramente; e assim, continuam aproveitando e reaproveitando aquela aula do dia tal, com o professor tal. Perceber que uma hora ou outra o/a professor/a se tornará coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a compreensão menos possessiva da própria *práxis*.¹⁰

Como último ponto de minha exposição, gostaria de afirmar que, mesmo a didática sendo uma forma técnica de pensar sobre o ato docente (DAMIS, 2010; MASETTO, 1994) em sua dimensão mais prática, tem-se que levar em conta o quanto ela sintetiza uma maneira sensível de posicionamento. Uma sensibilidade ampla, ética e política, simbólica e interativa. A didática não pode ser sempre imaginada enquanto apenas um recurso de procedimentos operatórios da prática docente – uma didática efetiva, mais efetiva do que aquela destinada aos rendimentos avaliativos; penso em termos de uma didática “sentida” – experienciada na relação ao cotidiano com o corpo discente e com tudo aquilo que compõe os processos de aprendizagem; seja o retraimento de um estudante, a sisudez de uma resposta atravessada; a ternura de uma correção ou o medo de não conseguir entender determinado tema. Em geral, a didática pode ser uma mínima demonstração de sensibilidade.

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

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** (1621-1657). Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: 2001.

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, S. I. L. F. et *al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREUD, Sigmund [1927]. **Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980, Volume 19.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
MASETTO, M. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994.

Parte IV

**VOZES DA COMUNIDADE
LGBTQIA+**

“Não vai ser parada, vai ser corrida e pedrada”: desafios do movimento LGBT no interior do RS

*Oscar de Souza*¹
*Luís Fernando Vanin*²
*Willian Guimarães*³
*Ronaldo Canabarro*⁴
*Icaro Gaspodini*⁵
*Ingra Costa e Silva*⁶

Introdução

A segunda metade do século XX teve como pano de fundo a consolidação de movimentos de resistência política, social, econômica e cultural das minorias políticas em todo o mundo. O ano de 1969 pode ser considerado o marco histórico do movimento LGBTI+ mundial, ano em que, depois de fortes repressões da polícia estadunidense em espaços de cultura LGBTI+, em especial o bar Stonewall Inn, houve os primeiros levantes contra o sistema opressor e excludente da sociedade conservadora, como relata Simões Jr. (2006).

1 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IFRS - *Campus* Sertão. E-mail: oscarasantos2407@gmail.com.

2 Bibliotecário formado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: luisfernandovanin@gmail.com.

3 Psicólogo do IFSUL - *Campus* Passo Fundo. Mestre e Doutorando em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS.

E-mail: willgaspar@gmail.com.

4 Técnico em Assuntos Educacionais da UFRJ. Licenciado e mestre em História (UPF). Doutorando em História, Política e Bens Culturais - CPDOC/FGV-RJ. E-mail: ronaldcanabarro@gmail.com.

5 Professor do curso de Psicologia da IMED - *Campus* Passo Fundo PF. Mestre e doutorando em Psicologia (Unisinos).

E-mail: icaroicaro@gmail.com.

6 Jornalista. Especialista em Ciências Sociais (UPF).

E-mail: ingracs@gmail.com.

No Brasil, o golpe militar de 1964 tensiona os aspectos políticos, econômicos e sociais do país, o que ao mesmo tempo impulsiona os movimentos de resistência, entre eles o movimento LGBTI+. Este período é marcado pela articulação LGBTI+ em torno das suas reivindicações, resistência, participação social e lutas por direitos igualitários, despatologização da homossexualidade e a luta no combate ao HIV/Aids. Com isso, a conscientização política e a busca por ocupar os espaços negados pela sociedade compreendem a trajetória da luta por direitos e contribuíram para o fortalecimento do movimento LGBTI+. Candido (2017, p. 46) reforça a ideia de construção cultural da comunidade LGBTI+, consolidando-se como uma cultura de resistência. O “movimento gay” possuía expressão cultural particular que esteve escondida nos guetos, mas, mesmo em princípio de formação e à margem do restante da sociedade, representou uma marca de resistência no período da ditadura militar (CANDIDO, 2017).

Para Doimo (1995), os movimentos sociais nascem de uma construção histórica de alinhamentos de discursos, linguagem e objetivos comuns, protagonizados por “atores socialmente relevantes” (p. 74), referindo-se às instituições, colocando o “povo como sujeito da própria história” (p. 74), fomentando a participação popular nas decisões sociais e políticas da nação. Assim, o povo adquire a capacidade ativa de lutar por seus direitos e necessidades, tornando-se a figura central da vida política.

Conforme Simões e Fachini (2009), o “movimento homossexual” (assim definido historicamente, neste relato caracterizado pela sigla LGBTI+) foi impulsionado por três grandes marcos históricos. O primeiro, no início da distensão do regime militar, a partir de 1978, com a crescimento da imprensa alternativa e a efervescência de movimentos sociais. O segundo marco surge a partir da redemocratização do país, mobilizado em torno da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987-88. E o terceiro, após a década de 1990, em que se consolida a parceria com o Estado, dando impulso à multiplicação dos grupos ativistas. Krüger (2010) evidencia a influência sofrida pelo movimento LGBTI+ através do

movimento feminista, do movimento negro, dos movimentos artísticos de contracultura e da crescente movimentação na cena de resistência no âmbito internacional.

Uma reflexão importante a ser feita a respeito dos marcos históricos LGBTI+ e também das grandes movimentações políticas e sociais é que as referências de luta e cultura da comunidade que chegam aos rincões brasileiros são travadas nas grandes metrópoles como São Paulo e Nova York. Onde está a comunidade LGBTI+ no interior do Brasil? Como esses indivíduos se organizam, lutam e discutem sua existência? Como se constroem a memória, a cultura e o patrimônio regional pertencentes a esse grupo?

O presente escrito é um relato de experiência confeccionado por alguns dos sócios-fundadores do Plural - Coletivo LGBT de Passo Fundo e Região (RS), por meio da análise das fontes documentais e regimentais do coletivo, redes sociais, mídias locais e regionais, bem como das próprias memórias que estão imbricadas de conhecimento e acúmulo adquiridos através das experiências vividas por esse grupo de jovens atuantes no cenário político.

A partir disso, nosso principal objetivo é registrar e compartilhar os momentos históricos e os marcos importantes da criação do Plural - Coletivo LGBT e o seu desenvolvimento durante seu primeiro ano de existência, culminando na organização e realização da primeira Semana e Parada da Diversidade de Passo Fundo e Região.

A estrutura deste escrito foi pensada de forma linear e objetiva, observando os contextos políticos internacionais, nacionais e regionais, bem como as aspirações e objetivos desse coletivo que engatinhava no movimento LGBTI+, mas que em pouco tempo tornou-se referência regional na luta por direitos.

O ano é 2011 e só se fala em viado

Durante o ano de 2011, algumas pautas caras à comunidade LGBT brasileira tiveram destaque nos veículos de mídia do país. De um lado, demandas dos movimentos sociais

pela diversidade sexual e de gênero eram elaboradas em projetos de lei e em políticas públicas, como o Programa Brasil Sem Homofobia; de outro, setores conservadores reagem e seus ataques ecoavam não só nas emissoras de rádio e televisão, mas também nas redes sociais, que vinham ganhando cada vez mais espaço.

Aquele foi um ano de preparação para a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, que ocorreu no mês de dezembro. Antes dela, estados e municípios realizaram suas conferências regionais, designando delegados para a grande conferência em Brasília. Ainda no mesmo ano, o Kit Escola Sem Homofobia, produzido pelo Ministério da Educação, foi vetado pela então presidenta Dilma Rousseff antes mesmo de chegar às escolas, devido à grande pressão de parlamentares conservadores. O projeto de lei 122/06, que visava a criminalizar a homofobia, foi engavetado após exaustivos debates no Legislativo. Acompanhamos, perplexas, declarações transfóbicas, homofóbicas e racistas de parlamentares como Marco Feliciano e o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

O momento exigia atenção, discernimento e representatividade. A mídia, em todo o país, buscava atores que dessem à sua audiência respostas sobre aquelas “coisas” de que tanto se falava. Era um cenário muito propício à criação de coletivos, à formação de militantes e à abertura para o diálogo.

Nasce o tal de plural no interior do RS

Passo Fundo é uma cidade com cerca de 200 mil habitantes, a maior da região Norte do estado do Rio Grande do Sul, e nunca havia visto a organização de um movimento social representativo para pessoas LGBTI+.

No dia 19 de agosto de 2011, no contexto de ebulição de tantas pautas caras à diversidade sexual e de gênero, o Diretório Acadêmico América Latina Livre (DAALL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade de Passo Fundo (UPF) promoveu um debate sobre homofobia – até onde se sabe, o primeiro no âmbito universitário. Naquele

contexto regional, o ambiente de debate promovido dentro da universidade foi campo fértil que possibilitou o encontro de pessoas com algo em comum: o desejo de organização coletiva da luta por direitos humanos de pessoas LGBTI+ na cidade. Numa conversa após o debate, entre um grupo formado por amigos, conhecidos e desconhecidos, a ideia foi posta e a primeira reunião foi marcada para a semana seguinte, na sede do DAALL.

Apesar de a ideia de organização ter surgido a partir de uma atividade dentro da universidade, e de a primeira reunião também ter ocorrido naquele espaço, o grupo pretendia se constituir como um movimento social popular, não limitando-se aos muros da academia. E assim se deu. As reuniões que se seguiram utilizaram espaços das residências de militantes, até que estas se tornassem pequenas e as parcerias com sindicatos oferecessem espaços com maior capacidade.

Em dezembro daquele mesmo ano, o coletivo, já com nome e objetivos traçados, realizou sua assembleia de fundação, aprovando seu Estatuto Social e se consolidando como uma associação sem fins lucrativos.

As reuniões do coletivo aconteciam semanalmente, eram abertas, com caráter deliberativo e de formação, e com ampla participação de militantes. Os objetivos eram claros: formação de ativistas e construção de atividades que tornassem o Plural uma referência regional na luta do movimento LGBTI+.

Um ano de muito trabalho e frio na barriga

Ainda no ano de 2011, os debates das reuniões deixaram claro que a construção de movimento LGBTI+ que ali se propunha não pretendia ocorrer de forma isolada. Como coletivo que se construiu a partir de diálogos com o movimento estudantil, o grupo procurou também o diálogo com a classe trabalhadora e logo firmou parcerias com sindicatos da cidade, como o CPERS, que representa professoras/es da rede estadual, o Sindicato dos Comerciantes e o Sindicato dos Bancários de Passo Fundo.

Tais parcerias possibilitaram maior abertura do diálogo com as categorias, além de acrescentar caráter mais crítico às discussões do coletivo. Assim, o Plural se fez presente em atos, greves e paralisações de diversas categorias, com militantes distribuindo panfletos sobre as pautas do movimento LGBTI+, apoiando e fortalecendo as reivindicações das/os trabalhadoras/es.

Como uma das principais metas do coletivo para o primeiro ano de existência era a construção da Primeira Parada da Diversidade de Passo Fundo, o Plural buscou contatos de organizações de paradas de outras cidades, como Porto Alegre, São Leopoldo e Caxias do Sul. A intenção do grupo era resgatar o espírito da Revolta de Stonewall, responsável pela primeira Parada do Orgulho LGBTI+ do mundo, no ano de 1970, realizando um evento que colocasse em evidência a luta por direitos humanos.

Foram organizadas excursões que se deslocaram, em outubro de 2011, à 11ª Parada Livre de Caxias do Sul; em novembro à 7ª Parada da Diversidade de São Leopoldo; e em julho de 2012 à Parada de Luta de Porto Alegre. Foram importantes contatos para um grupo de pessoas que desejava realizar um evento tão grande, mas mal sabia por onde começar.

Nos meses de abril e maio de 2012, o Plural já contava com cursos de formação estruturados em três módulos e iniciava a realização desses momentos de estudo principalmente para militantes do coletivo, apesar de a oferta ser aberta a qualquer pessoa interessada. Os cursos foram construídos coletivamente. O primeiro módulo era destinado à realidade da comunidade LGBTI+, conceitos básicos e pautas do movimento nacional e mundialmente. O segundo explorava a relação entre a luta de classes e o movimento LGBTI+. O terceiro discutia os preconceitos e discriminações praticadas entre integrantes da própria comunidade LGBTI+. Esses temas tiveram adaptações e alterações nos anos seguintes, mas nortearam as reuniões de formação que antecederam a realização da Primeira Parada da Diversidade.

No começo de 2012, a data e local da Primeira Parada e Primeira Semana da Diversidade de Passo Fundo estavam definidos: o grande evento ocorreria entre os dias 29 de agosto e 2 de setembro, sendo encerrado pela Parada da Diversidade, a partir das 15 horas, no Parque da Gare. A divulgação da data se iniciou numa festa da Open House, produtora de eventos destinados à comunidade LGBTI+ de Passo Fundo e parceira do Plural na construção de todos os eventos realizados na cidade. Entre aplausos, palavras de incentivo e oferecimento de ajuda, uma das respostas dadas à novidade foi: “Vocês são loucas! Não vai ser uma Parada, vai ser uma corrida! Passo Fundo não tá pronta pra isso, vocês vão levar pedrada!”.

O comunicado oficial viria no dia 19 de maio. Não só o comunicado, mas uma espécie de “experimentação”. O grupo decidiu tomar as ruas na Primeira Marcha Contra a LGBTfobia de Passo Fundo, em alusão ao Dia Mundial de Combate à Homofobia e Transfobia, celebrado em 17 de maio. A atividade serviria de “termômetro” para compreender a dimensão de um ato com esse caráter nas ruas de Passo Fundo pela primeira vez.

Após uma palestra intitulada “A educação para a diversidade e o combate à homofobia na escola”, também promovida pelo Plural no auditório da Faculdade Anhanguera, um grupo de cerca de 50 pessoas marchou empunhando cartazes, faixas e uma bandeira do arco-íris com um tamanho de 5m x 3m até o Parque da Gare, onde realizou o lançamento oficial da Primeira Semana e Primeira Parada da Diversidade de Passo Fundo. O pontapé inicial estava dado. Sem corrida, sem pedrada, a construção da Parada não era mais uma ideia, era fato.

O caminho percorrido até setembro de 2012 não foi apenas de construção da Parada e Semana da Diversidade. Com um bom número de militantes assumindo tarefas, o Plural construiu, ao longo do ano, oficinas que debateram gênero e sexualidade em escolas com professoras/es e alunas/os, e em setores municipais como a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SEMCAS); o chá das Mães, que possibilitou espaço de diálogo sobre acolhimento

familiar de LGBTI+ com seus próprios familiares; mateadas e piqueniques em espaços públicos debatendo temas referentes à diversidade sexual e de gênero; participação em outros eventos, como Caminhada dos Surdos, Marcha das Vadias e Encontro Estadual Unidos pela Cidadania Trans do Paraná; além das reuniões semanais, sempre organizadas para contemplar questões organizacionais e momentos de estudo e formação.

Numa cidade de interior conhecida por seus valores conservadores, um grupo que pregava abertamente o respeito à diversidade possuía uma certa visibilidade. Para esse grupo de pessoas a Primeira Parada da Diversidade estava no horizonte de todas as ações movidas. Ela seria tanto um marco da existência do Plural como da afirmação das muitas vozes dos sujeitos que viviam à margem da aceitação e em constante luta pela diversidade do existir. A não limitação à Parada, com a criação de uma semana de palestras e rodas de conversas sobre diversidade, se justificava na intenção de politização da atividade, formação de novas/os ativistas, e no fato de Passo Fundo ser uma cidade universitária, sendo importante para o grupo fomentar o debate em áreas como saúde, educação e direitos.

Um dos primeiros pontos de discussão foi o tema: “Trazendo Visibilidade, Lutando pela Diversidade”. Ao mesmo tempo que desejava visibilizar sua existência, o Plural queria afirmar as múltiplas vozes contidas no movimento LGBTI+. A data escolhida, 2 de setembro, foi na direção de evitar as eleições que estavam chegando, e ao mesmo tempo oportunizar o diálogo com os diferentes candidatos sobre as pautas do movimento. A escolha da localização para a Parada, o Parque da Gare, se deu em função de ser um local central da cidade, de reunião e convivência comunitária. Foi justamente a estátua “O Homem Voador”, que simboliza o local, que escolhemos como figura para nossa divulgação, acrescentando um detalhe a mais: a bandeira LGBTI+ envolvendo o monumento.

Com grande número de estudantes compondo o coletivo, foram estes designados a fechar os locais e temas para as palestras em universidades e escolas na Semana da Diversidade. Também fechamos parceria com a Sala de Cinema

do SESC e o Teatro Múcio de Castro para reservar espaços públicos para as atividades. Queríamos realizar um cine para os estudantes das escolas públicas e também produzir uma discussão sobre a importância dos movimentos sociais para a causa LGBTI+.

Lutamos também pela busca de parceiros para a produção da Parada e encontramos nos diferentes sindicatos e movimentos fortes aliados de força de trabalho e de auxílio financeiro. A prefeitura de Passo Fundo forneceu um pequeno orçamento de impressão que nos permitiu produzir o material de divulgação distribuído pela cidade. Quanto aos nossos convidados, buscamos entre os movimentos parceiros pessoas para participarem das nossas atividades, especialmente do grupo envolvido na organização da Parada de Luta de Porto Alegre, Desobedeça LGBT. Assim como a construção deste texto, organizamos a Parada e a Semana da Diversidade a muitas mãos, priorizando as diversas vozes em prol da valorização da diversidade de existir.

Com todos os orçamentos feitos, foi escrito um projeto contemplando todas as atividades, as pessoas convidadas, os custos com transporte, alimentação, hospedagem, sonorização da Parada, montagem de palco e a prévia divulgação. O financiamento se deu, na maior parte, pelas festas realizadas durante os meses de 2012 que antecederam a Semana da Diversidade, em parceria com a Open House, complementando com produção e venda de camisetas e bôtons e doações de sindicatos e organizações parceiras, como o DAALL.

Passo Fundo sediava, naquele ano, o 11º Festival Internacional do Folclore, que se estendeu até o dia 25 de agosto. O Plural se fez presente nos horários de entrada e saída do evento, que mobilizava grande parte da população da cidade, distribuindo material de divulgação das atividades que ocorreriam nos próximos dias.

Faixas espalhadas pela cidade, *releases* enviados para todos os veículos de imprensa locais, algumas matérias sobre a Primeira Semana e Parada da Diversidade pipocando nos jornais, e o clima nos ajudava. Apesar de ainda ser inverno, os

dias esquentaram e a previsão prometia uma Parada que entraria para a história da cidade.

Trazendo visibilidade, lutando pela diversidade

A abertura da Primeira Semana da Diversidade de Passo Fundo e Região, com o tema “Trazendo Visibilidade, Lutando pela Diversidade”, ocorreu numa quarta-feira, dia 29 de agosto de 2012 (Dia Nacional da Visibilidade Lésbica), com um debate no auditório do Instituto Meridional de Educação (IMED), sobre Direito Homoafetivo. Os debatedores eram Roberto Seitenfus, então estudante de Direito e coordenador do Grupo Desobedeça LGBT de Porto Alegre, e o professor Mauro José Gaglietti.

Na quinta-feira (dia 30) o foco foi educação e saúde. Pela manhã, o Coletivo realizou um Cine Escola sem Homofobia, no anfiteatro do SESC/Passo Fundo, com estudantes do ensino médio da Escola Estadual Protásio Alves. Foram exibidos os filmes “Alguma coisa assim” e “Depois de tudo”, que faziam parte do catálogo de filmes de que o próprio SESC dispunha e, em seguida, abriu-se um debate com as/os estudantes, mediado e incrementado por depoimentos pessoais de ativistas do Plural. À noite o debate ocorreu no anfiteatro da Faculdade de Medicina da UPF. A atividade foi uma roda de discussão sobre políticas públicas em saúde da população LGBTI+, com o Coletivo dos Estudantes da Área da Saúde (COESA) e o convidado Everlei Martins, do Grupo Diversidade de Cruz Alta.

Na sexta-feira (dia 31), o debate foi feito em espaço público municipal, o Teatro Múcio de Castro, na intenção de não limitar o tema escolhido – “O movimento LGBT e a construção da cidadania” – ao âmbito universitário. Os debatedores foram ativistas do Plural e o convidado Douglas Alves, ativista e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O sábado (1º de setembro) foi de preparação para a Parada da Diversidade. Enquanto um grupo de militantes se reunia no Parque da Gare para a confecção de materiais e para

o planejamento de toda a organização, outro se deslocava pela cidade fotografando os locais onde faixas e cartazes de divulgação do evento haviam sido depredados, enviando os registros para a mídia local.

O coletivo chegou ao domingo na expectativa para a primeira Parada da Diversidade, e as primeiras horas da tarde deram a certeza de que tudo daria certo. Pessoas chegavam ao Parque da Gare de todos os lados. Pessoas LGBTI+, famílias com crianças no colo, movimentos sindicais parceiros com suas bandeiras e cartazes em punho, ônibus vindos de Porto Alegre e Caxias do Sul. O momento que deixou claro para todas as pessoas presentes que a primeira Parada da Diversidade de Passo Fundo e Região já era uma realidade e estava acontecendo se deu quando Agatha Lopes, *drag queen* representante do Plural, abriu suas asas nas cores do arco-íris, na outra ponta da Avenida Sete de Setembro, fazendo com que todas as pessoas presentes se virassem de costas para o palco e observassem sua chegada triunfante, a pé, rodeada de câmeras, gritos e aplausos.

A tarde foi de shows de *drags* de Passo Fundo, Caxias do Sul e Porto Alegre, intervenções e falas sobre as pautas da comunidade LGBTI+, apresentação do coletivo, intervenções dos sindicatos e movimentos sociais presentes e marcha com carro de som levando música e palavras de ordem pelas principais ruas do centro da cidade.

A Guarda Municipal de Trânsito de Passo Fundo não se fez presente, apesar da solicitação de acompanhamento da marcha e organização do trânsito, talvez por não acreditar, como muitos setores da cidade, que a atividade levaria às ruas cerca de 3 mil pessoas. O coletivo estava preparado para tal situação e organizou um grupo de militantes que ia à frente do comboio realizando o trabalho de fechar o trânsito das ruas e zelar pela segurança das/os participantes durante a caminhada.

Após a marcha, retornando ao Parque da Gare, a Parada foi encerrada com uma emocionante apresentação da artista Valéria Barcellos, mulher trans, negra e cantora gaúcha

que esteve presente nas atividades desde sábado e muito colaborou com o processo de organização.

Considerações finais

O Plural fez história em Passo Fundo e Região, e certamente marcou a vida de muitas pessoas LGBTI+ que tiveram acesso a uma referência de representatividade comprometida e responsável.

A Parada da Diversidade teve apenas mais uma edição na cidade, no ano seguinte, e houve mais três edições da Semana da Diversidade. A redução nas atividades até a pausa está relacionada à diminuição do número de militantes disponíveis para assumir tarefas.

Apesar de não haver mais atuação do Plural, o trabalho desenvolvido com vigor entre os anos de 2011 e 2015 rendeu frutos como a formação de pessoas enquanto referência para os assuntos relativos a questões de gênero e sexualidade. Sempre que assuntos de interesse da comunidade LGBTI+ foram colocados em pauta, como a elaboração dos planos de educação e a cruzada antigênero ou o próprio movimento *#elenão* durante as eleições presidenciais de 2018, ativistas se reuniram na cidade, sempre referenciados pela luta construída pelo Plural.

Referências

CANDIDO, I. M. B. **Ditadura, cultura e homossexualidades: O Lampion da Esquina e a Manifestação Cultural de Minoria (1978-1981)**. 2017. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/19291>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumarã, 1995. 353 p.

KRÜGER, C. **Impressões de 1968**: contracultura e identidades. Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences, Maringa, v. 32, n. 2, p. 139-145. Jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/7926>. Acesso em 11 jun. 2020.

SIMÕES, J.; FACCHINI, R..**Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SIMÕES JUNIOR, A. C. **‘...E havia um lampião na esquina’**: memórias, identidades e discursos homossexuais no Brasil do fim da ditadura. (1978-1980). 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp002474.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Contribuições para a manutenção do armário lésbico: as experiências que não podem ser traduzidas em palavras

Mariluce Vieira Chaves¹

Introdução

Este artigo resultou de uma pesquisa realizada durante o doutoramento que fiz no Programa de Pós-Graduação em Política Social, no período de novembro de 2018 a outubro de 2019. Constatou-se que as experiências subjetivas lésbicas estão fora das expectativas sociais sobre elas – principalmente na sua família, espera-se delas, a partir de certa idade, interesse sexual pelo sexo oposto. Caso isso não ocorra, são submetidas a um clima permanente de questionamentos sobre sua sexualidade, encobertos sob a insistência de interesses por outras mulheres com as quais elas convivem – quem são, onde moram, onde está o namorado da melhor amiga, ou por que elas não apresentam um namorado –, alavancados, possivelmente, dentro das expectativas impostas pelo binarismo sexual. Encontra-se exposta na família a suposição da falta de outra perspectiva que não seja o casamento heterossexual, além delas mesmas serem expostas, principalmente na vida privada, como dito anteriormente, por indagações sobre o namorado, insinuações de que uma conhecida da mesma idade já vai se casar, ou ainda de que sua personalidade não se encontra ajustada na forma do “bem” – contrapondo-se esse “bem” ao “mal” –, conforme os ajustes de cada olhar privativo.

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Recursos Humanos para a Saúde pela FIOCRUZ. Mestra em Educação e Desenvolvimento Humano pela Universidade Estácio de Sá. Doutora em Política Social pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: maluvives@yahoo.com.br.

As experiências familiares

Outra questão peculiar são as experiências familiares que favorecem ou não as lésbicas. Os estudos disponíveis (Filho & Toledo, 2013; Foucault, 1988; Rich, 2010; Silva, 2013) mostram que família, além de ser uma construção social, existe em dado contexto, cujas implicações recaem sobre a cultura e a economia, fazendo lésbicas sofrerem variadas formas de discriminação, principalmente na “família heterossexual, conservadora, mantenedora e perpetuadora de preconceitos” (Silva, 2015, p.40). A vida familiar é traçada por construções emocionais ditas e não ditas, cambiáveis durante o tempo, restando, em estado permanente, as chamadas tradições heterossexuais, influenciadas pelas práticas culturais e sociais. Porém, na esfera familiar, as ficções e expectativas promovem um julgamento das lésbicas nem sempre favorável a elas. Essas expectativas se tornam realidade quando, além do julgamento, elas são provavelmente desfiladas e devem abandonar a casa dos seus familiares, muitas vezes sob aspectos brutais de agressão e xingamentos, “tortura psicológica cotidiana” e rejeições, não ofertando ações ou possibilidades de discussão e aceitação (Silva, 2015). Ser chamada de sapatão, em geral, na família, portanto, caracteriza a quebra de normas, redundando na quebra de confiança entre os entes, tornando a lésbica excluída da vida familiar, seus festejos, seus segredos e seus auxílios. Quando não são exatamente bem-vindas, são praticamente convidadas a se retirar da casa da família.

Assim, coexistem as necessidades dos membros da família e suas expectativas e as necessidades emocionais das lésbicas. A obrigação inculcada limita a percepção de que experiências emocionais favoráveis ao desenvolvimento psíquico podem levar as lésbicas a contribuir com determinado tempo de atenção aos familiares. Mas, quando isso lhes é furtado, existe nesse fato uma forte coerção imposta por uma religiosidade que irá proteger quem cuida; esse fato cria uma tensão (Bessin, 2016) entre proteger e ser punida, outra construção social infligida. As outras lésbicas, que não se

importam em cuidar da família, mas de si mesmas, da sua profissão e talentos, sofrerão a danação de todos os males.

A construção social da presença e do cuidado com a família se inscreve na “atenção e escuta, elaboração e coordenação, emoções e ações concretas, percepção e recepção” (Bessin, 2016, p. 242); dimensiona a proteção e a punição, caso a lésbica se torne mais voltada para seus relacionamentos e construções familiares que não correspondam à ordem binária sexual imposta. A proteção virá da família, enquanto existir o desejo e a expectativa dos membros da família patriarcal. A punição será dada com o exílio dessa família, já que a lésbica pode insistir na recusa do cuidado, seja por sua vontade, seja por ter suas ocupações.

Lésbicas sofrem um constante menosprezo social no interior da família e ficam sujeitas a violência psicológica, “maus tratos ou sujeição à exploração econômica [...] para serem aceitas nesse círculo social; além disso, quando há um rompimento em suas relações amorosas, ‘não encontram suporte social para lidar com essas perdas’” (Almeida, 2009, p. 318-319).

Se pensarmos a família como uma instituição que protege, organiza e legitima relacionamentos, estabelece-se o conflito entre lésbicas e a heterossexualidade, o que pode proporcionar reflexões a respeito da hipervalorização da família nuclear heterossexual num dado contexto, cuja perspectiva de monopólio sexual atravessa as relações nem sempre pacíficas entre lésbicas e demais familiares. Ainda detectamos, em Almeida (2009), um comportamento que lésbicas assumidas possuem em relação à família, de culpa e inferiorização, refletindo em seus relacionamentos – sem que percebam – concepções relativas acerca da normatização heterossexual.

Essas noções tratam, especificamente, daquilo que foge aos padrões sociais, tornando-se para a família um verdadeiro escândalo, já que, além de romper com as normas, rompe-se com o silêncio, sem esconderijos. Os padrões sociais tratados neste estudo podem reverberar na denominada naturalização da identidade sexual, no chamado gosto por uma determinada estética, a depender dos modelos impostos, mutáveis e assim

mesmo concebidos geográfica e culturalmente e na exclusão de outras formas identitárias sexualmente construídas, porém camufladas pela cultura, pela sociedade, pelas instituições (incluindo a família, a escola, a religião, as leis, os contratos ditos e não ditos, a propaganda, a mídia, as músicas, etc.).

No que concerne à sexualidade lésbica, pressupõe-se que debater as relações estabelecidas entre convenções sociais e morais recoloca ênfase no paradigma da heteronormatividade e o que se pretende chamar do silencioso discurso, que adentra os corpos lésbicos, desvelando as formas de opressão ainda existentes no que se convencionou chamar comodidade do lar. Esse silenciamento formata estruturas que denotam um viés de “aceitação” por parte dos entes familiares, sutilmente envolto em violências, impedindo a expressão emocional e sexual, submetidas às suas famílias nucleares. Assim, quando a violência é sofrida com grande intensidade, “não fazer nada é a coisa mais violenta que temos a fazer” (Zizek, 2014, p. 169).

O processo de construção dos sujeitos tem uma dinâmica entre eles. Os banidos da elite, como afirma Costa (1994, p. 13), não faziam parte da família higiênica, construída a partir do século XIX. Assim, corpo e sexualidade começam a fazer parte “das políticas de controle e de moralização da vida sexual” (Piason, 2008, p. 18). O perfil sanitário e a educação moral tornaram indivíduos reprimidos, o que lhes permitia agir “com extrema intolerância às falhas morais” (Costa, 1994, p. 14), então reduzidos às funções sociais e sentimentais de “pai” e “mãe” (Costa, 1994, p. 15).

Essa dinâmica se modifica, se transforma e se reinventa de tempos em tempos; porém, nesse processo corporal, somente o silenciamento dentro das famílias permanece. Porque, “se você não se submete ao Estado e à ordem a que ele representa você não é uma pessoa, é uma entidade mítica e nebulosa, um bárbaro, um vândalo, um criminoso” (Zizek, 2014, p. 181).

Partindo-se do princípio de que a família é uma instituição socialmente construída e não natural, pode-se afirmar que a construção familiar depende da temporalidade e da cultura de certa sociedade. O conceito de família moderna,

segundo Oliveira (2009, p. 25), até o século XVII “se limitou aos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos”. Mediante o monopólio do capitalismo, a partir do século XVIII, os mais pobres ainda vivem em situação precária, como na época medieval (Oliveira, 2009, p. 25).

Dessa forma, com o ritmo de produção acelerada do capitalismo, transformando o Estado de Bem-Estar Social em Estado neoliberal, a família tende a reproduzir em seu interior as condições do esgarçamento do tecido social, tais como, relata Oliveira (2009, p.26), o individualismo e a competição, “desfigurando o entendimento de que a família deveria ser local onde o coletivo predominasse sobre o individual” (Oliveira, 2009, p. 26).

Importa destacar que o Estado de Bem-Estar Social teve similaridades após a Segunda Guerra Mundial (Gama, 2010, p. 95). Dessas similaridades acrescentou-se a provisão de proteção social assumida pelo Estado principalmente às pessoas inscritas na pobreza, cujas dificuldades as impediam de gerir seu sustento e considerando-se essa proteção um direito social inscrito nos direitos de cidadania relacionada ao trabalho, como desemprego, acidentes, amparo na velhice etc. Contudo, família e trabalho são construções que advêm da própria consolidação e organização da sociedade conforme o Estado e seus modelos de políticas de proteção social, principalmente, constatado por Gama (2010, p. 96), no que tange ao seu aparato e à desigualdade de gênero, pois o trabalho da mulher não remunerado em casa, ainda é fonte de consideráveis indagações, ou seja: “de que forma as mulheres são cidadãs? A cidadania feminina passa pelo trabalho assalariado? O trabalho não assalariado passa pelo âmbito da cidadania?” (Gama, 2010, p. 95).

Para Esping-Andersen (2002, p. 101) o modelo de Estado de Bem-Estar Social, na era pós-industrial, teve como eixo o mercado, alavancado pela entrada da mulher no mercado de trabalho, aumentando o consumo de massa e o poder aquisitivo das famílias.

Acontece que a família tende a ser um grupamento complexo (Miotto, 2010, p. 3), sendo reconstruído em seus

espaços através de relações e negociações entre seus membros, entre a sociedade, o Estado, o trabalho e o mercado. Para Miotto (2010, p. 3), “reconhece-se que, além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela é uma unidade de cuidados e de redistribuição interna de recursos”. A família também pode ser tida, conforme Szymanski (2002), como “uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo” p. 9). Essa percepção de família e a sua visibilidade social devem levar em conta uma percepção social sobre a sociedade e as relações interpessoais com suas trocas subjetivas.

A predominância da família como pilar de proteção social auxiliou na ampliação do Estado de Bem-Estar Social, principalmente em países centrais do eixo capitalista, especialmente, conforme Miotto (2010, p. 04), sobre o “trabalho não pago da mulher”. Contudo, a crise mundial, a partir dos anos 1970, que redirecionou o Estado e seus ideais neoliberais, fez encolher o Estado de Bem-Estar Social, trazendo para a família, segundo Rosa (2002), “as funções assumidas pelo Estado (...) são devolvidas ao grupo familiar (...) em razão da reestruturação produtiva e do desemprego estrutural” (p.155), o que sobrecarrega os integrantes da família, esgarçando seu papel social de “amortecedora” (Rosa, 2002, p. 155) “das crises sociais”.

As formações predominantes de família já no século XXI ainda são estabelecidas por pai, mãe e filhos; no entanto, há outros grupamentos reconhecidos socialmente como família, mas esse reconhecimento, inclusive pelo Estado neoliberal, não significa a aceitação total dessas diferenças (Oliveira, 2009, p. 26); mesmo com todo o aparato legal de formalização familiar, ainda há rupturas quando a assim chamada família não está totalmente imersa no binômio masculino-feminino.

A noção desse binômio coloca a família, segundo Oliveira (2009, p. 31), atravessada pelo “que é e de como deve ser a família, especialmente alicerçados em uma visão que, na maioria das vezes, a considera como unidade biológica”, reproduzindo a ótica do neoliberalismo e da superprodução dentro do próprio Estado.

Percebe-se, por isso, também, que não se pode supor uma homogeneidade no trato social, em relação à família, pois organizações e pessoas alternam-se entre a cooperação e o conflito interagindo com outros grupos, a depender das reflexões políticas que cada grupo faz da sua inserção social e dos momentos políticos/culturais/regionais estabelecidos.

Passando pelo reconhecimento da própria família, há o discurso de aceitação, desde que a lésbica silencie suas preferências ou finja atitudes normais, preferencialmente com sua história apagada – e os devidos borrões (“essa mulher tem alguma coisa esquisita”) coerentes com o discurso dessa família.

As lésbicas percebem essa dissecação de seus desejos como um desafio, produzindo, como resistência, outros discursos sobre si mesmas que desconsideram sua subjetividade, ou seja, um discurso que tende ao apagamento de sua existência no âmbito familiar. Pode-se considerar família, dentre tantas outras considerações a respeito dessa instituição, segundo Zacaron (2010):

um grupo de pessoas que se relacionam cotidianamente, pessoas que traçam uma complexa rede de relações e emoções, que não são necessariamente homogêneas ou integrativas. Esse complexo pode, por vezes, assumir um caráter conflitivo ou algo que pareça até mesmo ‘fugir’ do modelo tradicional representado pela família nuclear composta por pai, mãe e filhos (p. 169).

Essas representações de família na contemporaneidade ainda consideram os valores socioculturais, pois para Zacaron (2010), as transformações continuam enquanto processos advindos de novas “estruturas demográficas, do mundo do trabalho, das relações de gênero e intensificação do processo de industrialização e psicologização da compreensão do mundo social” (p. 170).

Para Uziel (2002, p. 172) não há como definir um único termo ou modelo de família, posto que as variações e representações de família podem ser vistas como o número de pessoas que se dispõem a compor laços parentais com crianças

(monoparentais ou pluriparentais), a maneira como está formada a família (recomposta ou por adoção) e a orientação sexual dos pais (homoparentais ou heteroparentais).

Uziel (2002, p. 172) reconhece também que as práticas de construção familiar podem ser pluriparentais, reconhecendo os limites biológicos do “sangue” e considerando a primazia do desejo e da convivência. Na Austrália, segundo Uziel (1999, p. 176), o projeto de lei sobre Relações Pessoais Significativas retoma a possibilidade das pessoas – quaisquer pessoas – declararem-se significativas para outras, assumindo direitos e responsabilidades tradicionalmente relacionados às pessoas casadas.

Outra consideração a ser feita a respeito da família é sobre as formas de vivenciar as suas relações. Para Szymanski (2002), a família tem pelos seus membros “consideração, respeito, paciência, tolerância e esperança (...); mas pode também orientar-se na forma deficiente, pela desconsideração, impaciência, intolerância ou negligência, para as quais a indiferença abre caminho” (p.13). Pode-se verificar com isso que não há uniformidade na construção das famílias; porém, levando-se em conta as duas diferentes orientações citadas, para Gueiros (2002) a família pode ser um espaço no qual indivíduos vivem sua subjetividade inseridos e apoiados ou podem encontrar a reprodução da desigualdade e, costumeiramente, da violência (p. 118).

A violência contra lésbicas começou a ser estudada com a criação das Delegacias Especiais para a Mulher (DEM), a partir de meados dos anos 1980. Nesse início, para Santos & Izumino (2005, p. 148), foram identificadas três polos teóricos para visibilizar a violência contra a mulher em geral. O primeiro polo foi chamado de “dominação masculina” referindo-se à anulação da autonomia da mulher, vista tanto como vítima ou como cúmplice dessa dominação; o segundo polo teórico trata da “dominação patriarcal”, entendida pela perspectiva feminista e marxista, segundo o qual a violência sobre a mulher é a expressão do patriarcado; dentro desse modelo a mulher é vista como “sujeito social autônomo”, mas “historicamente vitimada pelo controle social masculino”; e o

terceiro polo, chamado de relacional, destaca a violência como um jogo que “relativiza a dominação masculina como forma de comunicação” e no qual a mulher é vítima e cúmplice (Santos & Izumino, 2005, p. 148).

Assim, a multiplicidade dentro de casa passa pela submissão a um único modelo de ser – no caso, o modelo masculino heterossexual, que impõe normas, regras e uma subjetividade traduzida em modos de ser e expectativas, traçando para as lésbicas um modo de ser desqualificado e inferiorizado, fruto de uma cultura e de uma ideia única (Irigaray, 2004).

Conclusão

A lésbica, nesses termos, entra para o armário por uma questão de sobrevivência. Essa sobrevivência inclui perdas substantivas de suas constituições afetivas, mas vai agradar a família. Assim, para a família, constituída e construída sob os valores homogêneos, autoritários, disciplinadores e ordenados, ou seja, os valores patriarcais com o signo da procriação, toda a subjetividade lésbica deve ser aprisionada. O aprisionamento das subjetividades lésbicas resguarda toda a família e o corpo lésbico; o silêncio não resume uma existência; é aplicado como conceito, como castigo, como a não existência em nenhum momento da lesbianidade sobre o ato de falar, incomodar, desnudar, descarar, desregular, desmaquilar a família e os seus entornos.

O corpo lésbico pode revelar, desde a infância, na família e em seu entorno, as variáveis enganosamente ocultas em contratos não falados. Contratos não falados situam as relações entre componentes familiares nos limites de fala e do silêncio sobre atos e atitudes dos corpos que mandam sobre os corpos que obedecem. O cerne da questão é que o corpo lésbico não se submete, em relação à sexualidade, nem na sua estética, nem nos acordos não falados. Não se submeter se coloca como um ato de resistência.

Referências

ALMEIDA, Guilherme. Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e Aids entre mulheres que se autodefinem como lésbicas. *Physis, Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [2]; 301-331, 2009.

BESSIN, Marc. Política da Presença. As questões temporais e sexuadas do cuidado. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena e LOMBARDI, Maria Rosa (orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França. Perspectivas interseccionais*. São Paulo, Boitempo, 2016, pp. 235-245.

CHAVES, Mariluce Vieira. **As práticas do obscurecimento social e a visibilidade lésbica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, Graal, 1994.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **Why we need a New Welfare State**. Oxford, Oxford University Press, 2002.

FILHO, Fernando Silva Teixeira & TOLEDO, Livia Gonsalves. Homofobia familiar: abrindo o armário 'entre quatro paredes'. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 65, n. 3, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. I- A vontade de Saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, 19ª Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAMA, Andréa de Sousa. Entre o trabalho e a família: contradições das respostas públicas às reconfigurações da divisão sexual do trabalho. In: DUARTE, Marco José de Oliveira e ALENCAR, Monica Maria Torres (Orgs) **Família & Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Lumenjuris, Rio de Janeiro, 2010, p. 95-113.

GUEIROS, Dalva Azevedo. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XXIII, n 71, set/2002, pp. 102-121.

IRIGARAY, Luce. **A questão do outro** Trad. Tania Navarro Swain. Labrys, Estudos Feministas, n. 1-2, julho dezembro/2004.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família e assistência social: subsídios para o debate do trabalho dos assistentes sociais. In: DUARTE, Marco José de Oliveira e ALENCAR, Monica Maria Torres (Orgs.). **Família & Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Lumenjuris, Rio de Janeiro, 2010, p. 03-14.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Contexto da família**. Recomeçar: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIASON, Aline da Silva. **Mulheres que amam mulheres: trajetórias de vida, Reconhecimento e visibilidade social às lésbicas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2008.

RICH, Adriane. A heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Trad. Carlos Guilherme do Vale. **Revista Bagoas**, Natal, n. 5, v. 1, 2010.

ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. Os saberes construídos sobre a família na área da saúde mental. In: Revista Serviço Social e **Sociedade**, ano XXIII, n 71, set/2002, pp. 138-164.

SANTOS, Cecília M.; IZUMINO, Wania P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **E. I. A. L.**, v 16, n.1, 2005.

SILVA, Paloma Ferreira Coelho. Quando o discurso constrói o “natural”: família, gênero e sexualidade em A era do gelo 3. In: **Revista Bagoas**, n. 10, 2013, pp.91-109.

SILVA, Tanieli de Moraes Guimarães. **“Você tem que ficar manobrando as coisas”**: lesbianidades, violências cotidianas e possibilidades de resistência. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XXIII, n 71, set/2002, pp. 09-25.

UZIEL, Anna Paula. Reflexões sobre a parceria civil registrada no Brasil. In: **Revista Sexualidade, Gênero e Sociedade**. N. 11, Rio de Janeiro, IMS/UERJ, julho, 1999.

UZIEL, Anna Paula. **Família e homossexualidade**: velhas questões, novos problemas. (Tese de Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

ZACARON, Sabrina Silva. Família e homossexualidade: uma reflexão acerca das configurações da família na contemporaneidade e os direitos sociais. In: DUARTE, Marco José de Oliveira e ALENCAR, Monica Maria Torres (Orgs.). **Família & Famílias**: práticas sociais e conversações contemporâneas. Lumenjuris, Rio de Janeiro, 2010, p. 169-186.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. Trad. Miguel Serras Pereira. São Paulo, Boitempo, 2014.

Casarificação: apropriação corpórea subversiva e indisciplinar em casa

Joja da Silva Vaicëulionis¹

Neste trabalho apresento e discuto a construção de casa como signo corporal, dentro do meu processo artístico-literário, iniciado por foto-performance, compreendendo o corpo como um sistema em interação constante. Tal concepção do corpo-casa alinha-se diretamente ao conceito de corpomídia desenvolvido por Greiner & Katz (2008). Além disso, apresento a relação que esse corpo-casa estabelece, apoiando-me nos conceitos artísticos de construção de um corpo de Sbardelotto (2018) e de Costa (2012). Aponto ainda como essa abordagem ressignifica a relação de corpo educado enquanto busca poética na educação. Nesse sentido, o presente texto se caracteriza como uma reflexão a partir da pesquisa que desenvolvi em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Corpo-Casa: Narrativas para abrigar o sujeito”².

1 Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista PIBIC/CNPQ no projeto O Pensamento Educacional e os Indicadores de Qualidade da Educação no Brasil na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1972-2017). Artista que constrói a narrativização da construção do corpo-casa a partir da Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL).
Contato: jvaiceulionis@edu.unisinos.br

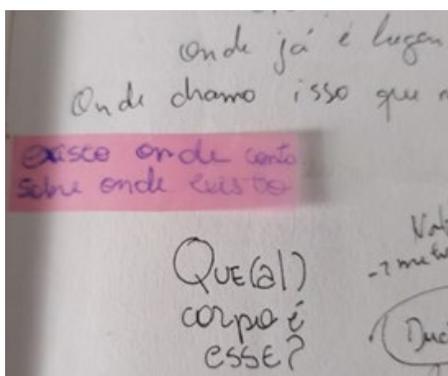
2 O processo de pesquisa delineado teve como objetivo analisar como ocorre o processo de criação de textos artístico-literários construídos como fragmentos de uma casa-corpo a ser habitada por diferentes modos de leitura e experimentações compartilhadas, com base na minha vivência na Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL). Como material de análise, utilizei diversos documentos de processo produzidos entre janeiro de 2018 e setembro de 2019 provindos de diferentes meios e experimentações, tendo como base a metodologia de crítica de processo (Salles, 2011), de redes de criação (Salles, 2006) e da poética do ato criador (Derdyk, 2012). Tal metodologia reconstrói o movimento criador, mapeando suas transformações e procurando compreender e explicar o processo de composição de uma obra de arte, colocando em foco não a obra acabada e entregue ao público, mas sim, a obra em criação, dando

Assim como Mattos (2013, p. 180), compreendo a especificidade que é, como artista, realizar uma pesquisa acadêmica. Isso porque o próprio trabalho parece criar intersecções tão grandes nas duas áreas que não é possível apenas realizar a pesquisa acadêmica como autocrítica. Ou seja:

é fundamental se levar em consideração que a escrita de uma dissertação ou tese deve se fazer “por meio do” próprio trabalho e de suas questões de interesse, não apenas “sobre” o próprio trabalho, fazendo do texto um puro exercício de “autocrítica”. (Mattos, 2013, p. 180).

É justamente por isso que as imagens aqui utilizadas não têm o intuito de ser uma ilustração do trabalho desenvolvido; elas são documentos de processo encontrados e elaborados por mim, e que falam por si próprios, compõem esse trabalho. Evidencio a importância de sua leitura desse modo, pois partilham da mesma busca de descobrimento de um corpo-casa.

Assim, compartilho algumas reflexões e sentimentos sobre um período de um corpo que busca por reconhecimento de si, como descobrir-se enquanto sujeito e como potencializar sua ação poética no mundo. Já que o próprio mundo em que se insere “é um ato de criação poética” (Moriconi, 2002, p. 9).



Excerto de documento de processo

ênfase à construção do Projeto-Poético em que ela está inserida.

Que(al) corpo é esse? – essa era a pergunta mobilizadora. É importante que eu fale dessa busca e desse descobrimento, pois Joja nasceu enquanto um corpo trans. Pensei, em dado momento, que era necessário me encontrar. Encontrar-me com meu corpo para se despertar o estado de estar nele. Onde estivera antes, eu não sabia.

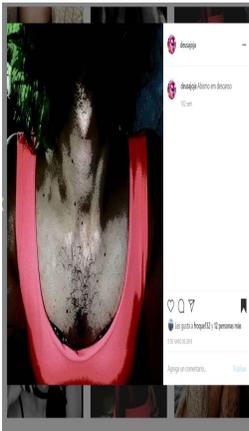
Revisitando crenças, encontrando-me com Preciado (2014), joguei tudo em uma página assim: experimentei. Joguei tudo em um corpo assim: saí para rua. Deixei de lado aquilo que fui para vir a ser. Pensei em inúmeros prefácios para dizer: um corpo que era outro. Era outro em conceito e em formação. O processo de conhecimento artístico é também um processo de autoconhecimento (Salles, 2011).

Em seu livro *Manifesto Contrassexual*, Beatriz Preciado (2014, p. 21) fundamenta seu manifesto a partir da ideia de uma contrassexualidade. Contrassexual não é uma oposição à natureza sexual, mas sim o fim da sujeição de algumas arquiteturas de corpo a outras, de modo que:

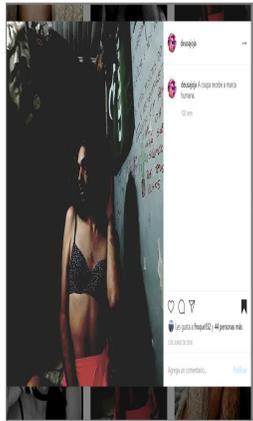
os corpos reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas (Preciado, 2014, p. 21).

O corpo é, assim, compreendido como um texto social e histórico: um arquivo orgânico produzido culturalmente e que ainda guarda em si a história da produção-reprodução sexual. História essa que é responsável por naturalizar, sistematicamente, alguns corpos a partir de sua sexualização (Preciado, 2014). Uma dessas naturalizações é que, ainda antes de nascer, o corpo é invocado como “masculino” ou como “feminino”, isto é, um contrato assinado, feito como um ritual igual ao “sim” durante o casamento, pelo ato de fala (Austin, 1990). De modo que a construção desses corpos é ligada à

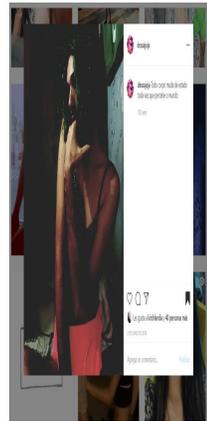
restrição de outros corpos que não se situam nessas invocações corpóreas.



3



4



5

Por isso, começo por dizer que compor um certo corpo a construir-se só é possível de maneira ruptiva: criar espaços, desenvolver dilatações. Um pensamento de consciência corporal que trabalhe o corpo como um todo, mente, braços, pernas, abdômen, pescoço, costas e intenção: um corpo-artista a dobrar-se, subjetivar-se, arquitetar-se.

Um corpo é sua matéria e em cada traço de sua arquitetura há sopros e experimentações de tantos outros, não porque vista bem, mas para que possa se dizer, desprender-se do que podemos dizer e assumir

3 VAICĒULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajoando na Jojalândia). Abismo em descanso. [S.I.], 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjoXyroFeSg/?hl=es>. Acesso em: 22 maio de 2020.

4 VAICĒULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajoando na Jojalândia). Abismo em descanso. [S.I.], 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjoXyroFeSg/?hl=es>. Acesso em: 22 maio de 2020.

5 VAICĒULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajoando na Jojalândia). Todo corpo muda de estado toda vez que percebe o mundo. [S.I.], 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bjqh1wklfd/>. Acesso em: 22 maio de 2020.

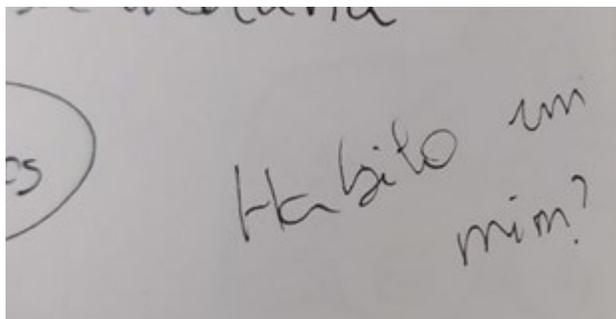
como sua uma voz que, por ser dita por tantos, não pode ser propriedade de ninguém (Costa, 2012, p.7).

Um corpo sempre está a inventar-se constantemente, pois: “Inventar é uma tarefa manual do corpo. Meu corpo tem muita sede de inventar. Necessita de surpresas” (Ferreira, 2013, p. 31).

Nessa tarefa constante de invenção, o corpo precisa ser elevado ao estado de experimentação. Isto é, proponho que experimentemos o corpo “em sua instabilidade é onde poderíamos pensar a experimentação como resistência” (Sbardelotto, 2018, p. 140), para que ele enuncie a si mesmo, não um texto falando sobre o corpo. Mas um corpo falando sobre si, compreendendo que continua mudando e significando as experiências a todo tempo, já que:

Corpo é algo que deveria se escrever com o corpo. Não escrever o que é corpo. Escreve o corpo. Inscrever-se corpo, junto, em escrita-ato, escrita que perfure a superfície das impressões digitais. Escrever percebendo que entre esta e esta palavra, um pouco de células das tampas dos dedos se perde nas teclas que agora pressiono (Sbardelotto, 2018, p. 203).

Assim, para que o corpo pudesse ser subvertido em corpo, enunciando corpo, foi preciso que ele se propusesse a abrigar-se em si, descobrisse em si seu espaço, reconhecesse suas marcas, suas inscrições, bem como sua necessidade contundente de significado. Todo espaço necessita ser demarcado por uma fronteira (DaMatta, 1995). Mas nessa situação distinta, a fronteira é tênue, precisa ser definida ainda, precisa que nos postulemos frente a ela e digamos: “é aqui”. Reconhecer que o risco primeiro a ser definido é o do alicerce.



Excerto de documento de processo

Relembrar a desconfiguração dos espaços, uns em relação a tantos outros para escrevê-los e ainda assim construir a experimentação fadada ao caos. O caos põe em movimento. O corpo deixa de ser fixo. Corpo agora falante. Pós-corpo (Preciado, 2014). Um corpo que performa: recria as ideias sistemáticas de gênero, sexualidade e identidade. Transpõe territórios possíveis pela enunciação corporal.

Eu escrevia coisas, tipo, na testa, coisa nos braços e, tipo, saía andando porque **eu queria que as pessoas olhassem** e ao mesmo tempo vissem o quanto de valor, **o quanto que a gente atribui valor ao nosso corpo**, sabe? Como eu seria visto com aquelas coisas? E eu queria entender como as pessoas reagiriam **à minha proposta de ser**. E eu comecei a entrar numa descoberta que **u ainda não cheguei numa conclusão**, sabe? Eu **só me aventuro por elas e** fico por assim. **A arte**, tipo, ela tá totalmente ligada **à nossa composição**, sabe, à nossa composição de personalidade. Então eu comecei a entender mais ou menos esses três fios né, da escrita, das fotos e do corpo, e **comecei a misturar tudo e deus nisso. Tá dando ainda** (SATURNO, 2018, p. 15).

O corpo se encaminhou para sua estrutura. A estrutura de si que se configurou casa em movimento. A estrutura se propõe a “almejar uma forma estável que possa abrigar, mesmo que temporariamente, esta indeterminação pulsante, esta transformação incessante pela qual milimetricamente vivemos a vida toda” (Edith, 2012, p. 19). Encaminhar-se para a

estrutura já é um ato de busca de uma outra relação com o corpo, pois

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados nas disciplinas aqui e ali. Nem trans nem interdisciplinaridade se mostram estratégias de abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplina que caracteriza o corpo [Katz (2004), *apud* Greiner & Katz (2008, p. 126)].

O corpo é indisciplinar, não é um espaço por ser um recipiente, pelo contrário, ele não é um recipiente onde as informações do ambiente são abrigadas, ele é um espaço de relação constante com o ambiente externo. O processo de cognição e interação com o externo é realizado, sobretudo, pelo movimento.

Nesse sentido, um corpomídia, comunicante, falante, atuante, se situa em um contexto. Evidencio aqui que, assim como Greiner & Katz (2008), que construíram o conceito de corpomídia, tomo como contexto o conceito de Sebeok (1991) de que contexto é o “reconhecimento que um organismo faz das condições e maneiras de usar efetivamente uma mensagem” [Sebeok (1991) *apud* Greiner & Katz (2008, p. 130)]. Desse modo, está incluso em contexto: o sistema cognitivo corporal, as mensagens que atuam paralelas à comunicação, a memória de mensagens que já foram experienciadas e processadas, além de futuras mensagens que serão postas em ação e que já existem como possibilidade (Greiner & Katz, 2008).

Tal conceitualização se faz necessária para que o corpo falante relacione-se com a casa com a finalidade de internalizá-la. Já que, a partir dele é possível adentrar no corpo-sistema de Uexküll (1942). O corpo-sistema, também abordado por Greiner & Katz (2008), não somente não se trata mais de um corpo recipiente de informação. Esse corpo é uma interação entre ele e ambiente, sendo ambos ativos a todo o tempo.

Com base nesses conceitos, trabalhar com o corpo-sistema é dizer que corpo e ambiente estão em constante interação, exercendo pressões e modificações sobre si o tempo todo. Sendo assim, a relação de sujeito e objeto não existe,

lembrando que ambos os agentes são ativos e se influenciam o tempo todo.

A partir desse fluxo contínuo de informações entre corpo e ambiente, concebe-se as informações trocadas entre eles que são incorporadas no corpo de maneira a tornar-se o próprio corpo. Greiner & Katz (2008) ainda situam que esse fluxo de trocas é contínuo, tornando o corpo sempre-presente.



Excerto de documento de processo

Desse modo, para subverter um corpo em corpo e dar-se o dado espaço de enunciação, ele recupera em si a condição de sistema, trocando informações e interagindo com o contexto em que se situa. O contexto aqui posto é o de uma casa, uma

casa colaborativa – a Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL). Uma casa organizada por assembleias gerais e avessa a hierarquias. Portanto, na construção de um corpo-casa ele despede-se de sua materialidade para encontrar-se em si e em suas relações, estabelece a relação de história com a casa: a entende como parte de si, mas com histórias que ele não pôde vivenciar com ela. Ao reconhecer a casa como uma entidade e ao reconhecer ainda as arquiteturas de ambos, relacionam-se, pois, em suas naturezas políticas (Preciado, 2014).

É essa relação entre as entidades que potencializa essa conexão entre corpo e casa, já que se assemelha à estrutura do corpo e do eu secreto, como aponta para Derdyk (2012, p. 41):

E que corpo é este que no corpo faz moradia para o único e secreto eu? O que em mim faz surgir a consciência de que este corpo seja eu? O reconhecimento de que na exterioridade afirmativa deste corpo existe um *eu público* ou de que na interioridade deste corpo existe um *eu anônimo* permeabiliza trocas entre o *eu que sou eu*, o *eu que é o outro*, o *outro que sou eu* e o *outro que é o outro*.

Assim, o sujeito que se abriga no corpo-casa passa a ver a sua estrutura como única via de interagir com o mundo. Além de compreender o processo de internalização da vivência do externo em próprio corpo, apela ainda ao corpo não mais como abrigo do eu ou sustento dele no ambiente, mas como sendo a camada porosa de carne que é a própria carne do mundo: sujeito, corpo e mundo compostos pelo mesmo estofo (Merleau-Ponty, 2014).



Excerto de documento de processo

O tecido poroso, construído subversivamente, que busca suas referências de ser em outras estruturas espaciais, encontra-se marcado, inscrito, pintado. Ele cresce e toma proporções de paredes, funde-se aos alicerces. Enfim, expande-se e, ao movimentar-se, sustenta a casa que contrasta com o corpo em branco que não se enuncia, não se sustenta e que permanece imóvel. A relação entre os dois corpos tão antônimos se converteu num encontro necessário ao porvir: afinal, de onde vem essa necessidade do corpo de ser espaço? De onde vem a necessidade de ter um abrigo?

Naturalizar o conforto do corpo para poder recriar o próprio abrigo em si, costurar no sujeito e no corpo o desejo e o objeto da necessidade. Incorporando em si o objeto, mas não sua necessidade. Não pode ser feita de maneira não subjetiva. É apenas a partir da estrutura ergativa nítida de corpo que se pode chegar ao conforto pleno do útero.

E assim, ao corpo que se constitui como espaço de abrigo do sujeito, irremediavelmente, consuma-se em uma estrutura em obras, constante e vivida. Estrutura inseparável e permeada por suas intersecções históricas, seus cruzamentos e seus alinhamentos contemporâneos, o corpo-casa molda-se a partir de um projeto poético que o incorpora e o inscreve: “Talvez *algo* esteja radicado no ser, no corpo ou na linguagem, simultaneamente: cápsula móvel a serviço da invenção que só

se faz linguagem através da subjetividade de um corpo vivo e presente” (Derdyk, 2012, p. 33).

Esse corpo com “uma existência sutil” (Costa, 2012, p. 142) continua, desbrava entre outras arquiteturas a sua própria. O corpo é onde o sujeito prepara “explosões temporais do ser” (Bachelard, 1988, p. 123), onde o sujeito reconhece “uma pesquisa sobre-em-com o meu corpo, porque ele não poderia não estar” (Sbardelotto, 2018, p. 31).

Antes do corpo ser casa, o corpo experienciou, “o corpo incorporou. O corpo quase me expulsou” (Sbardelotto, 2018, p. 29). Tal feito grandioso do corpo que se relacionou com o ambiente em um sistema de interação que criou o seu universo subjetivo (Uexküll, 1942). O corpo, para muito além disso, transformou as informações que trocou com o ambiente “de uma maneira bastante singular” (Greiner e Katz, 2008, p. 130): as transformando em corpo.

O corpo-casa recria a todo o tempo, incessantemente, a intimidade que primeiro sentiu no útero, um pertencimento que desenvolveu ainda a ausência de um conforto que só pode ser sentido nessa primeira casa. Buscando tal conforto, o corpo sempre se depara como o seu único provedor desse sentimento agora: o sujeito abrigado.

Nosso corpo, que “absorve a mais fina matéria do espírito” e que “necessita de atualização que o revivifique sempre” (Derdyk, 2012, p. 84), comunica-se com todo o ambiente. As nossas experiências “são frutos de nossos corpos”, “de nossas interações com nosso ambiente”, “de nossas interações com outras pessoas” (Greiner e Katz, 2008, p.132) e com a sociedade, já que toda “sociedade tem uma gramática de espaços e temporalidades para poder existir enquanto um todo articulado” (DaMatta, 1991, p.40). O processo de casarificação, ou de apropriação corpórea subversiva e indisciplinar da casa em corpo, é uma incorporação oriunda da interação corpo e casa na qual o primeiro transforma as informações em si (Greiner e Katz, 2008, p. 130).

A apropriação da casa e do corpo como um projeto poético me levou a diversos rumos e experiências literárias, construindo uma percepção mais sensível. Esse trabalho com a percepção: exercitá-la foi o guia constante para compreender cada vez mais a arte contemporânea e poder pensá-la em sala de aula. Pensar, sobretudo, como desenvolver uma apropriação de consciência corpórea que seja diversa, seja saudável e seja pelo corpo e com o corpo.

Cada estudo, com suas múltiplas reverberações, ainda está em constante processo de experimentação. Assim, o corpo que entrou nesse processo de estudo foi um. Um corpo transitante que por tantos descobrimentos veio a ser outro que não aquele, que conhece, hoje, a beleza de existir e que se sustenta em si. Esse corpo que hoje busca propostas para que outros corpos também possam sustentar-se de modo equânime e equivalente em suas diversidades.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia [recurso eletrônico]:** uma literatura fora de si. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014. Disponível em: <http://libgen.is/book/index.php?md5=1E52D704F8D40114F3233CCF195D607D>. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Corpo em obras:** palimpsestos, arquitetônicas. 2012. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre – Rs. 2012.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua.** 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1991.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte:** por uma poética do ato criador. 2ª ed. São Paulo, Intermeios, 2012.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Obleções ao corpo: escrituras do desejo. In: ZORDAN, Paola (org.). **Secretações.** Porto Alegre, 2015. p. 23-34.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. 3.ed São Paulo: Annablume, 2008.

MATTOS, Daniela de Oliveira. **Performance como texto, escrita como pele.** 2013. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler poesia do século XX.** Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual.** São Paulo: n-1 edições, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. 5.ed. São Paulo: Intermeios – Casa de Artes e Livros, nov. 2011.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação:** construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SATURNO. **Performances Trans:** Reterritorializações como práticas de Cuidado de si. [Entrevista cedida a] Henrique de Souza Bitelo. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Psicologia, Universidade La Salle, Canoas, 2018. f. 15.

SBARDELOTTO, Diane. **Fotodobragens, moldes e repetições para continuar um corpo**. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajojando na Jojalândia). Abismo em descanso. *[S.I.]*, 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjoXyroFeSg/?hl=es>. Acesso em: 22 maio de 2020.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajojando na Jojalândia). Abismo em descanso. *[S.I.]*, 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjoXyroFeSg/?hl=es>. Acesso em: 22 maio de 2020.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. (Jojinhajojando na Jojalândia). Todo corpo muda de estado toda vez que percebe o mundo. *[S.I.]*, 5 jun. 2018. Instagram: @deusajoja. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bjqh1wklfjd/>. Acesso em: 22 maio de 2020.

O *BUG* do sistema

*Savanna Passarela*¹

*

Eu venho dizer que nós existimos, sim.
Nós estamos entre vocês há muito tempo.
E vocês vão nos ver em lugares onde nunca tivemos antes.
Gostem disso ou não, queiram ou não queiram.
Isso não é um pedido de licença, é um aviso.

*

Eu vou contar uma história para que você possa compreender a importância da representatividade de corpos dissidentes na cultura, nas escolas e em qualquer lugar pelo qual uma criança passe. Isso não é sobre “ensinar crianças a serem transexuais”.

Até porque não é necessário ensiná-la; se for o caso, ela já nasce assim. Mas não é exatamente disso que ela precisa no momento. Isso vai ficar bem mais claro nesta história:

Por volta dos meus 10 ou 11 anos, eu comecei a sentir coisas por meninos (algo que é considerado normal para uma menina cis e hétero nessa idade, mas que, para mim, parecia um terror). Automaticamente, sentia vergonha e culpa. Eu não sabia por que me sentia assim, mas o que sabia é que havia algo errado comigo. E eu não queria de forma alguma aqueles pensamentos “impuros” em minha cabeça.

Eu sabia que não podia falar o que estava acontecendo com absolutamente ninguém além de Deus. Então, todos os dias infernais, dobrava meus joelhos antes de dormir e implorava em pensamento:

1 Graduanda do curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Destruidora de *Cistemas*, ariana antimachista com ascendente em libra e amo gatos.
E-mail: cherrypassarela@gmail.com.

– Deus, tire esses pensamentos de minha cabeça! Deus, por que sou tão diferente das outras crianças?

E continuei pedindo a Deus, até que conheci alguém que tinha mais do que o dobro da minha idade. Essa pessoa foi a **primeira** coisa diferente que conheci na sociedade além de eu mesma. Um pedófilo.

*

Eu queria fazer uma pergunta pra você que está me lendo. Qual é a real necessidade da criança nessa história?

Ela queria ter relações sexuais?

Ela queria contar a alguém que estava gostando de um garoto?

Ela não queria se sentir estranha, problemática ou que estivesse dominada por algum espírito maligno?

Não, ela não queria ter relações sexuais, ela era uma criança. E, não, ela não queria contar suas intimidades a ninguém. O que ela queria entender mesmo era por que era tão diferente deste mundo.

Dois anos depois, minha família começou a desconfiar de que eu estava com o Diabo no corpo. Mas não se tratava do homem com quem havia me relacionado, dele ninguém desconfiava. Isso era sobre os indícios que deixava de que estava usando maquiagem. Eu tinha o hábito de passar lápis de olho preto quando chegava em meu colégio e, antes de pegar o ônibus pra voltar pra casa, ia até o banheiro (que eu mais gostava, opção de escolha que só o privilégio branco oferecia), então lavava meus olhos para que ninguém de casa pudesse ver o que usava. A vontade de deixar o meu cabelo mais comprido e a minha preferência por roupas coladas também eram alertas de que havia algo “errado” comigo. A desconfiança era sobre estar conhecendo um mundo diferente (emocore/rock and roll), que me trazia o sentimento de liberdade para que eu pudesse ser um pouco anormal. Não conhecia termos como transexualidade. Tudo o que sabia sobre uma pessoa portadora de um corpo de sexo biológico masculino, que não adere aos estereótipos propostos por aqueles que se dizem normais, era sobre seres marginais ou que servem para fazer rir.

Eu não queria ser aquilo que existia de mais horrível no mundo; eu queria ter amigos, tive amigos.

Na rua, não era violentada; no colégio, me sentia em casa. A única sorte que tive era de entrar na adolescência vivenciando um ambiente em que era comum ver bichas. Mas a minha pior dificuldade era lidar com as questões de casa ou com vínculos familiares. O abuso psicológico era constante. As tentativas de me forçarem a mudar eram persistentes – e faziam isso utilizando argumentos religiosos. Me explicavam que o que eu sentia e como queria me expressar eram um mau comportamento, porque viram um pastor dizer isso na TV.

Este relato mostra como é importante o papel de uma escola na prevenção de ferimento da existência de uma criança e adolescente, ainda que o apoio deva vir principalmente de casa – mas, na maioria dos casos, é em sua própria casa que os jovens sofrem a maior violência.

A igreja fez uma criança ter uma percepção errada de si mesma, o que a levou a buscar o acolhimento de terceiros mal-intencionados. Então, entre seus 11 e 12 anos, Savanna **dissidiu** do evangelismo, contra a vontade de seus **cuidadores**, e passou a se interessar por astrologia.

Destruindo o CISTEMA com savanna

Em programação, um sistema pode ser considerado eficiente quando cumpre seus objetivos sem falhas, que chamamos de *bugs*. Um *bug* acontece quando não se reconhece um valor como válido para que se execute uma determinada função. O erro acontece quando se executa um valor inesperado.

Uma criança não pode se sentir como se fosse um *bug* do *cistema*. Quando encontramos uma falha no sistema, nós o alteramos e se preciso reprogramamos, mas **nunca**, JAMAIS, ignoramos um valor. E é isso o que queremos dizer quando falamos sobre destruir o *cistema* – em que os cisgêneros costumam se definir pelo seu sexo biológico e, da mesma maneira, definem a nós, transgêneros.

Essa percepção errônea é problemática em todas as condições citadas, pois nos força a entrar em caixas e reproduzir estereótipos nos quais não nos encaixamos. Esse papo é mais sobre a necessidade de se sentir livre de não ser o que foi preconcebido do que simplesmente sobre a necessidade de expressar a sua essência.

Agora vou contar sobre quando destruí o *cistema* pela primeira vez.

Eu ainda não era consciente da minha transexualidade nessa época, apenas me vestia da forma como bem queria.

Falo que a gente precisa **destruir** porque desconstruir não adianta: é uma palavra que não serve, parece ser um processo longo e eu quero as coisas para agora, é pra hoje.

Uma vez tive de trocar de cidade e me colocaram num colégio no qual eu me sentia um ET. Utilizava o banheiro feminino, como fazia no colégio antigo.

Certo dia, meu professor se voltou a mim, com a sala de aula cheia, e me perguntou o que eu tinha no meio das minhas pernas (esse foi um dos momentos mais constrangedores da minha vida). Disse que, se eu tivesse o mesmo que ele, deveria usar o banheiro dos homens.

Então, eu virei pra ele, toda afrontosa e ciente de meu lugar, e disse que, em banheiro sem privacidade, eu não entrava em nenhum... E que, se não fosse do agrado dele onde eu estivesse, ele teria de tentar me tirar de lá.

Prazer proibido
Corpo alimentado
Eu sobrevivi

Sonhos desacreditados
Corpo alimentado
Eu sobrevivi

Anseios abafados
Corpo alimentado
Eu sobrevivi

Infância roubada
Corpo alimentado

Eu sobrevivi

Sobrevivi como um porco
Que é mantido vivo
Para dele se alimentarem
em troca de um tostão

Carne que oferece o gozo
Delírios
A aqueles que se escondem
E se fazem de inocentes

É sobretudo o que a sociedade nos tira
desde muito cedo e o que somos predestinadas a dar.

Parte V

VOZES DA ESCOLA

Uma reflexão transdimensional a partir do caminho percorrido para tornar-se um educador

*Bruno Gabriel Gomes Cardoso*¹

Enxergar a vida é algo muito complexo, porque tenho uma imensa dificuldade de diagnosticar-me, definir-me, falar sobre mim, sobre esse menino, jovem, talvez adulto de 25 anos, negro, LGBTQIA+, professor de Educação Infantil numa escola da iniciativa privada há mais ou menos quatro anos e apaixonado pela educação emancipatória, e principalmente por formações que fazem devanear, filosofar sobre a profissão que eu e muitos ocupam. Pois bem, preciso fazer o esforço de olhar um pouco para trás e perceber a mim mesmo, aquilo que constituiu-me e aquilo que também precisou me desconstituir; e seguindo nesse momento de olhar para trás vou me embolando nos sonhos que tive, que já vivi e que foram negados por ser um homem negro LGBT. Quando penso em educação, penso num recorte muito importante das minhas primeiras infâncias, quando minha vó, na sua paciência, tentava me alfabetizar, o que me ajudou muito na inserção no mundo letrado, no mundo do gosto da leitura (óbvio, depois do magistério e da experiência de algumas formações, construí outras visões sobre alfabetização em casa, mas enfim esse assunto posso deixar para outra hora); depois, crescendo nesse meio de educando, fui observando o quão maravilhoso era estudar.

Amava minha Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Dihl, onde passei meus oito anos de educação básica com muita amorosidade. Tive maravilhosos exemplos, pessoas

1 Professor de Educação Infantil, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. Formado pelo Curso Normal / Habilitação Profissional Plena para o Magistério, como Professor de Educação Básica - Anos Iniciais e Educação Infantil. Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia, IFRS - *Campus Alvorada*. E-mail: bruno.cardoso@aluno.alvorada.ifrs.edu.br.

superacolhedoras e amigas, tanto que voltei e fiz ali alguns estágios do magistério. E por participar de uma comunidade católica muito efusiva, que teve grande importância para a minha pessoa, começou a nascer o desejo de ser teólogo e professor de Teologia para leigos que quisessem fazer formação de aprofundamento bíblico, muito pouco disponível, principalmente para desconstruir as visões infantis daquilo que a catequese vai ensinando e alienando. Já no ensino médio foi surgindo o gosto pela História e Filosofia. Quando fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ganhei a bolsa de Pedagogia e Matemática, porém nenhuma me chamava atenção. Nessa época, não sabia que poderia ter entrado e trocado de faculdade no processo, e infelizmente perdi uma oportunidade da minha vida.

O ensino médio passou, o ENEM passou e eu não conhecia faculdade pública – ou melhor, não me apresentaram meu direito de ingressar, pois escola pública é para alunos brancos da escola privada – que dicotômico isso, mas essa era minha visão a respeito. Tinha o desejo de fazer alguma faculdade, no entanto era algo muito distante, pois financeiramente minha família não teria como ajudar, e além disso eles (mãe e irmão) não achavam importante, pois naquele momento o importante era ter um emprego e comprar as coisas que faltavam para dentro de casa. Assim comecei a mandar currículo e fazer entrevista, mas nada aparecia. Um dia qualquer uma amiga me chamou para fazer um cursinho de educador-assistente e nisso surgiu a vontade de entrar para o magistério. Cheguei em casa e comecei a procurar e a pesquisar escolas e me lembrei que tinha uma amiga que tinha feito o magistério na Escola Nossa Senhora do Bom Conselho. Fui até ela para tirar dúvidas e pedir um apoio. Ela me encorajou, contou um pouco de sua história e experiência de vida. Recordo-me que era fevereiro e a Escola 1º de Maio estava com as inscrições abertas. Entrei em contato e eles me explicaram tudo o que tinha que fazer e as documentações que precisava levar. Faltavam duas semanas para começarem as aulas. Esperei minha mãe chegar do serviço e contei para ela desse desejo que nascia no meu coração e perguntei se ela me

apoiava, se estava tudo bem eu fazer outra formação além do ensino médio, pois também era em outra cidade e eu precisava de passagem. Lembro que minha mãe questionou: “e o serviço?” Expliquei que poderia estudar de noite, procurar algum estágio na área e ir fazendo concurso público. Demorou muito para ela entender como funcionavam os concursos públicos. Nessa mesma noite meu irmão chegou e eu contei para ele. Ele me disse que essa profissão era de mulher e não deu muita bola, até mesmo riu da minha cara, mas me lembro dele ter tirado o cartão TRI e colocado em cima da mesa. Ou seja, ele me emprestou seu cartão para as passagens de ônibus. Mesmo não usando nenhuma palavra, ele me apoiou com o seu cartão, um gesto simples que guardo com muita gratidão.

Então as aulas do magistério começaram e, no primeiro dia, com borboletas na barriga, vi que muita coisa dali em diante teria que mudar, principalmente o comprometimento com os estudos, pois não seria fácil. Lembro de ter colegas com curso de Pedagogia ou em andamento e fiquei pensando: “puxa, e eu só com ensino médio, que lixo eu sou”. Os meses foram se passando, os semestres também. Consegui um estágio na prefeitura de Porto Alegre, numa escola de educação infantil, onde sofri algumas resistências e mascaradamente alguns preconceitos pelos pais e alguns colegas por ser homem numa escola de educação infantil. Mas eu tinha um objetivo, então olhava para meu foco de me tornar professor.

Foi trabalhando e estudando simultaneamente que fui percebendo que era isso que eu queria. Logo meu estágio remunerado já estava no fim, porque meu curso no magistério também já estava se finalizando, e eu só poderia permanecer se fizesse uma graduação – porém, não tinha recursos financeiros e nem o tempo para tal. Vários concursos estavam abrindo e eu enlouquecendo porque tinha que estudar para todos. Também havia chegado a hora de realizar meu estágio obrigatório: então, pela manhã trabalhava na escola de educação infantil e à tarde realizava meu estágio obrigatório numa turma de 34 crianças do 4º ano do ensino fundamental, no segundo semestre do ano de 2017. Chorei muito nos primeiros dias,

porque houve uma grande resistência em aceitar, no segundo semestre, um professor que para eles tiraria a titular de cena. Com muito esforço fui me empoderando no espaço, trazendo uma nova perspectiva para a aula, um conceito diferente daquele que tinham sobre a minha pessoa de professor que não escrevia muito no quadro. De manhã eu trabalhava numa escola construtivista e isso me alimentava muito, e à tarde trabalhava numa escola mais behaviorista (tradicional), então com essas experiências tive momentos de crise e de pensar: “será que isso é para mim, será que eu tenho o dom?”

Assim fui percebendo o quão mais próximo eu estava da educação; quantas noites passei pesquisando e planejando, investigando o modo de cada um aprender e o tempo que eles levavam para entender o conteúdo. Mesmo sendo estagiário nos dois turnos, não me faltava ânimo de ir mais além e de sonhar o melhor para ambos.

Concluí meu estágio obrigatório, fui aprovado e aí questioneei novamente o que iria fazer, pois não estava preparado para me desapegar dos estudos e de estar numa sala de aula aprendendo. Digo abertamente que o magistério foi um *upgrade*² na minha vida: desconstruí-me em diversos pontos em que estava engessado, tornei-me mais militante pelos movimentos nos quais me encontro como NEGRO e LGBTQIA+, politicamente mais informado e com desejo imenso de ocupar espaço no serviço público para devolver essa aprendizagem que tive numa escola pública, técnica e gratuita.

Ainda havia concursos abertos. Fiz todos os que pude em Esteio, Gravataí, Porto Alegre, Alvorada e Guaíba. Obviamente não consegui passar em todos; em alguns faltou um ponto, aquele em que passei expirou, mas nunca me abalei, sempre vi tudo como aprendizagem. Depois do magistério, a Pedagogia sempre foi o sonho, a vontade grandiosa de ocupar essa parte acadêmica e científica. Fui então construindo minhas metas de formação: graduação (na Pedagogia), especialização (na gestão; coordenação e supervisão), mestrado (na formação continuada e permanente

² *Upgrade* é uma palavra já incorporada ao nosso vocabulário. Podemos fazer uma tradução literal do inglês como “grau acima” ou “autoestima”.

dos docentes, no período pós-construtivista) e doutorado (estou amadurecendo a ideia). No primeiro semestre de 2019, tentei o vestibular para entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não em Pedagogia, pois infelizmente não tinha o tempo que o curso demandava, pois trabalho atualmente em associação filantrópica que atua na área de educação infantil e atende à demanda da comunidade e a convênio junto à mantenedora de Alvorada.

Em março de 2019, surgiram rumores de que abriria o curso de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no *Campus* de Alvorada, onde eu resido, e então descobri a existência do IFRS na minha cidade. Quis ocupar uma vaga, pois ela atendia à minha necessidade de um curso noturno. Aliás, gostaria de expressar que queria um curso que não tivesse aula na sexta-feira; depois iniciei o curso e entendi como seria a dinâmica, mas se tivesse que abrir mão da sexta-feira não pensaria duas vezes, porque no momento a Pedagogia está valendo muito mais do que uma sexta de descanso. Durante os dois primeiros meses me senti bem perdido. Mas, conversando ali, ouvindo daqui, acabei esclarecendo muitas dúvidas, pois as formações oferecidas ao longo do semestre também permitem que vivamos mais ardentemente o que se diz: fazer parte do instituto.

Voltando um pouquinho, antes de se iniciarem as aulas, houve o vestibular, que teria uma redação – logo me senti frustrado, pois escrevo muito mal, tenho uma letra detestável e então já sabia que seria bem provável o meu fracasso (e, sim, tenho problema de autoestima). Chegou o dia da prova e logo passei meus olhos correndo no título, nas citações e apontamentos que estavam sendo feitos, e meu coração começou a palpitar, pois era uma temática que realmente eu amava, sobre formação continuada. Lembro de ter feito o texto com calma e com muita reflexão. No dia da prova, tinha ido tomar banho ouvindo um vídeo de Paulo Freire que eventualmente o professor Vinicius Lousada colocava para potencializar a atividade em andamento no componente Política Educacional; ouvia este vídeo pois pedia a Freire que me ajudasse a ter uma boa prova (pode parecer louco, mas eu fiz

isso!). E tenho até hoje minha redação, dentro da minha mochila, plastificada com a foto de Freire. Se entrei, foi pela força/energia que emanava daquele vídeo. Enfim, sei que minha nota 15,5 não foi a melhor, mas não me desclassificou. Fiquei em 47º no acesso universal e em segundo lugar das cotas autodeclarado negro/preto/pardo/ou indígena. Foi tão emocionante ter visto meu nome na segunda chamada; foi algo que inflamou meu coração de ter feito a heteroidentificação e de ocupar um espaço que é meu, que é da minha negritude, de educando de escola pública, de docente que luta contra a marginalidade de homem e negro na educação infantil: é um marco histórico constituído na minha vida.

Depois de toda essa intensa correria de documentação, que é tão recente, começaram as primeiras aulas. Comecei meio perdido e aos pouquinhos vou me encontrando, como já havia citado. Estou me sentido bem à vontade e me percebendo discente de Pedagogia, inteirando-me dos assuntos sobre educação com um novo olhar sobre sociedade – principalmente, agora no cenário em que vivemos, em que o ataque está muito voltado ao extermínio dessa educação pensante/reflexiva e dessa educação científica. Viver nesse espaço tão plural e tão diverso que o IFRS - *Campus* Alvorada tem ofertado faz com que eu possa alimentar-me daquilo que vai ao encontro da minha visão de mundo, que é nada mais nada menos que uma educação pública, democrática e que protagoniza falas, mesmo que eu fale tão pouco. Gosto de pensar que têm sido desafiadoras essa mudança de rotina e as novas experiências em que tenho de escutar o outro, além da sensibilidade solidária que constitui a turma, pois tem feito meus dias mais enriquecidos; essa humanização coletiva e calorenta que a cada aula deixa profundas reflexões sobre a importância do contato do outro, da fala do outro, da aula que vai além de um conteúdo programático e que valoriza a bagagem de cada um.

Quando me detinha a descrever um pouco dessa trajetória, pensava no verbete da Educação que usava uma palavra que resume muito o meu estar hoje aqui na Pedagogia:

a Ontologia³ – nessa palavra e no seu significado filosófico, que é busca da compreensão do Ser, percebo o quão grande é a Educação, pois ela pode emancipar, ela consolida essa busca do Ser e apoia a construção da identidade. Ter lido esse verbete foi algo que me impulsionou a pensar e repensar o que estou fazendo e como estou fazendo a minha vida enquanto docente e enquanto futuro pedagogo; qual o tempo que estou dando para essa mudança e talvez para uma busca mais profunda do Ser, porque não há uma forma única nem um único modelo de educação. Dessa forma tenho percebido como se encaixou essa construção dos saberes dentro de sala para ir explicando e introduzindo a Pedagogia. Das rodas e até mesmo das leituras feitas até aqui, talvez esteja sendo repetitivo, mas, mais do que questionar o que é pedagogia, ler o primeiro capítulo do livro de Brandão até o verbete da Educação tem construído a concepção de que a pedagogia não é só a compreensão científica de como se dão as aprendizagens ou os meios de análise para traçar um novo percurso do aprender. Ela vai, além disso, porque potencializa a busca autônoma do aprender, do investigar e do construir a identidade a partir da educação que vive; para mim, isso significa muito no momento de hoje, no que estou pensando e vivendo hoje.

Quero encerrar com uma citação de Nietzsche: “A perspectiva para a educação não deve servir para orientar o indivíduo, mas sim para entendê-lo como um ser criador e construtor” (NIETZSCHE, 2008, p. 339). Qual tipo de criador eu sou? O que cria pontes ou o que cria muros? São essas reflexões que me levam a cada vez me tornar mais humano e enxergar a vida como realmente ela é; e assim poder fazer uma interpretação sempre de mundo e humana. Encerro permanecendo na crença de que “a educação nos forma criadoras de nós mesmo, cocriadores do mundo”.

3 **Ontologia** é o ramo da filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade. A ontologia é classificada na filosofia como o *ramo geral da metafísica*, pois se ocupa dos temas mais abrangentes e abstratos da área.

Referência

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre a educação**. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC; Loyola, 2008.

Travestilidade, abjeção e estigma no ambiente escolar

Felipe Brito Fernandes¹
Giovani Anselmo M. Pelógia²
Paulo Sérgio Rodrigues de Paula³

Introdução

O presente trabalho possui o objetivo de identificar os desafios que as travestis enfrentam durante o processo educacional, frente às questões de abjeção, exclusão e estigmas acerca de sua identidade de gênero. Define-se travestilidade enquanto uma identidade travesti; apresenta-se a definição de abjeção como atributo presente no discurso preconceituoso e no enquadramento das diferenças e realiza-se um panorama acerca da exclusão de travestis no âmbito escolar.

As travestis passam por processos de abjeção de seus corpos e de sua existência como mecanismo de manutenção da cisheteronormatividade, culminando em agressões que desafiam, inclusive, o seu status de ser humano. Passam por processos recorrentes de violência psicológica e física e são expulsas do âmbito escolar, contribuindo com o seu baixo grau de escolaridade. Esse fator, associado ao estigma social, as empurra à prostituição como único meio de obtenção de renda, prejudicando não somente o seu rendimento escolar, mas pondo em risco sua própria vida.

1 Psicólogo (Faculdade Anhanguera, São José dos Campos/SP). E-mail: psico.felipebritofernandes@gmail.com.

2 Psicólogo (Faculdade Anhanguera, São José dos Campos/SP). E-mail: psico.giovanipelogia@gmail.com.

3 Psicólogo (UNESP-Assis/SP). Mestre em Psicologia (UFSC). Doutor em Ciências Humanas (UFSC/ Université de Reims Champagne-Ardenne). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia Educacional (UNIFIEO-Osasco/SP). E-mail: sergiorodrigues@gmail.com.

Por fim, sugere-se que mais pesquisas acerca do tema estudado sejam realizadas com finalidade de abrangência teórica do tema, bem como para favorecer maiores discussões e consequentemente contribuições para que esse tipo de violência sofrida por jovens estudantes travestis no âmbito educacional diminuam, promovendo-se a liberdade de expressão da identidade de gênero nas escolas.

Travestilidade, uma identidade travesti

Para elucidar a compreensão a respeito da travestilidade enquanto uma identidade travesti, faz-se necessário delinear, através das “transformações de gênero”, conceito usado por Benedetti (2005), no que tange ao universo dessa identidade tão subversiva que rompe os padrões de gênero binário feminino/masculino dentro de uma norma socialmente imposta, compreender o processo da palavra travesti até o momento atual; entender como essa identidade se constrói enquanto uma identidade travesti e suas relações com o gênero, corpo, sexualidade e o feminino, constituindo-se enquanto uma nova feminilidade, a travesti.

De acordo com Alves e Moreira (2014), a palavra travesti teve sua origem na língua francesa, definida como algo artístico de “homens que se travestiam de mulher”. Porém, o termo “travestir-se do gênero oposto”, do inglês *transvestite*, foi ressignificado durante os tempos, entendendo-se, atualmente, como uma identidade exclusivamente latino-americana, estando a travestilidade enquanto uma identidade travesti fora das normas de patologia. Para Pelúcio (2007), a identidade travesti estabelece a heterogeneidade das identidades de gênero, emergindo-se possibilidades identitárias das travestis, bem como rompe com a normativa médica em substituição do sufixo “ismo” que anteriormente remetia às patologias.

A patologização das identidades trans, utilizada pelo saber médico e psi, de acordo com Benedetti (2005), encontra-se nas classificações de doenças, tais como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados com Saúde (CID) e diante das suas variações e atualizações a respeito das identidades trans, que incorporam, a partir de um viés biologicista, ao gênero uma categoria diagnóstica, estabelecendo que pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascimento em não conformidade ao seu sexo/anatomia apresentam distúrbios, sendo consideradas sujeitos transtornados.

Dessa forma, como apontam Bento e Pelúcio (2012), o discurso médico e psicológico, desconsiderando as variáveis presentes na formação identitária de pessoas trans, como o contexto histórico e conceitual não somente das pessoas trans, mas de gênero, desaprova, por sua vez, a identidade travesti como um processo natural do ser humano, conferindo-lhe caráter patológico e, em muitos casos, “tratável”.

Entretanto, é necessário ressaltar que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) desaprova quaisquer condutas discriminatórias das(os) profissionais psicólogas(os) para com as pessoas travestis e transexuais. No dia 29 de janeiro de 2018 (não por acaso, Dia Nacional da Visibilidade Trans), o CFP publicou a Resolução 01/2018, que estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis.

Dentre as normas estabelecidas pela resolução, encontra-se a que salienta o não comprometimento de psicólogas e psicólogos com ações que promovam a patologização das identidades trans, reconhecendo e legitimando, por parte das(os) profissionais, a autodeterminação de pessoas transexuais e travestis no que concerne a suas identidades de gênero, a saber:

Art. 7º - As psicólogas e os psicólogos, no exercício profissional, não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização das pessoas transexuais e travestis. Parágrafo único: As psicólogas e os psicólogos, na sua prática profissional, reconhecerão e legitimarão a autodeterminação das pessoas transexuais e travestis em relação às suas identidades de gênero (CFP, 2018).

Segundo Jesus (2012); Silva (2008), o conceito de travesti é mais antigo que o conceito de transexual e bastante utilizado em nossa sociedade para tratar as travestis como pessoas que fingem ser o que não são, passando a ideia de engano e/ou imitação, sendo estigmatizadas, deslegitimadas e ridicularizadas, tratadas em um sentido pejorativo, delimitando-as como um nada ou algo não pertencente.

A autora também ressalta que o termo travesti é mais utilizado no Brasil e, para tanto, enfatiza as discussões de que a terminologia foi ressignificada, sendo entendida atualmente como uma identidade de gênero, e não as travestis transvestindo-se do gênero oposto, como aponta o sentido original da palavra. Muitas pessoas autodeclaradas travestis se veem enquanto mulheres transexuais, ainda que tal posição não possa ser generalizada. Fica clara a diferenciação entre as identidades travesti e expressões artísticas como transformistas e suas variações, *drag queen* ou *drag king* e até mesmo pessoas que se vestem com roupas/acessórios femininos considerados não correspondentes ao seu gênero em conformidade, os denominados *crossdressers*, que não são processos de uma identidade de gênero e sim performances, muitas vezes de cunho artístico ou por prazer estético.

Para Pelúcio (2009), as travestis que estão ligadas a movimentos sociais na busca pelos direitos das minorias, seja de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, buscam diante da sociedade ressignificar o termo travestismo, utilizando a terminologia travestilidade como forma de subtrair o sentido pejorativo da palavra, associada à conotação de um ser abjeto e desumano.

Em relação ao gênero das travestis, Jesus (2012) ressalta que elas podem ser consideradas como indivíduos agênero, isto é, não se identificando com quaisquer classificações de gênero, ou ainda como terceiro gênero, compondo, nesse sentido, o rompimento da binaridade de gênero, propondo a existência não somente dos gêneros masculino e feminino, mas também do gênero travesti. Já ao que se refere à identidade de gênero, as travestis são indivíduos transgêneros, termo macro para definição de

pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer em face da anatomia sexual.

Para Peres (2012), o discurso binário normativo e universalizante produz na travesti, por meio de uma lógica heteronormativa e falocêntrica, formas de singularidade e de existência. Porém, não são todas as travestis que atuam sobre esse sistema heteronormativo, que influencia modelos determinantes dos afetos/sexual e de relacionamentos amorosos e dentro de um padrão sexo/gênero/desejos/práticas sexuais de muitas delas.

Entretanto, embora sutis, há diferenças entre uma pessoa transexual, ou seja, que se identifica com o gênero oposto ao que lhe foi compulsoriamente designado no nascimento, e uma pessoa travesti. A principal é a autoidentificação. As travestis, assim como mulheres transexuais, fazem uso de modificações corporais através de tecnologias médicas ou clandestinas de modificação corporal, bem como de adornos e vestimentas ao se identificarem com o universo feminino e exercerem socialmente o papel de feminilidade (Jesus, 2012).

As características dessa identificação e reconhecimento do feminino vivenciado pelas travestis, como apontam Pelúcio (2007); Benedetti (2005), começam na infância, em muitos casos com a idade de aproximadamente 4 a 7 anos, trazendo consigo esse desejo e sensação pelo universo feminino, como a utilização de acessórios e brinquedos considerados de meninas. Mas enfrentam a dura realidade de ter que lidar com todo esse processo do entendimento da identificação do feminino sozinhas, pois, ao serem criadas enquanto “meninos” em seu processo familiar, no que diz respeito à educação e à socialização, acabam sofrendo com os resultados desse pertencimento e reconhecimento no feminino.

Pelúcio (2004), ao realizar uma pesquisa etnográfica com travestis profissionais do sexo no interior paulista, observou não somente a identificação das travestis com o universo feminino, mas a expressão deste no vestuário e nas modificações corporais, assim como no comportamento, muito

embora algumas consideram-se “o homem da relação” ao exercerem papel de penetração com os clientes.

O feminino é construído, reconstruído, fluido, dentro da identificação das travestis. Benedetti (2005), em seu livro *Toda feita, o corpo e o gênero das travestis*, por meio de uma pesquisa etnográfica feita com as travestis do estado do Rio Grande do Sul, mostra, além das práticas sociais que as travestis apresentam, o seu universo de “transformação de gênero” no que diz respeito ao domínio do gênero feminino, sendo este tipicamente travesti, algo próximo ao terceiro gênero pontuado por Jesus (2012), ainda que pertencente à feminilidade – feminilidade travesti.

Pensando o corpo da travesti como matriz social, Pelúcio (2004) salienta como processos de decoração à destruição, indo além das estéticas de vestuários ditos como feminino, passando por procedimentos de eliminação de pelos e aplicação de silicone líquido para moldar seus corpos, causam alvoroço no imaginário social. Porém, as travestis pagam um preço alto diante dessa mudança, sendo na maioria das vezes expulsas de casa. É na rua que elas aprendem a sobreviver. Como forma de superar as humilhações, potencializam essas mudanças. Diante desse caos que vivenciam, emerge a travesti – nem homem nem mulher, mas travesti, rompendo com os padrões normativos de gênero vigentes.

Abjeção e estigma no ambiente escolar

Abjeção pode ser entendida como o mecanismo de se tornar abjeto, não sujeito. Segundo Villaça (2006, p. 74), “a abjeção é o espaço da dessemelhança e da não identidade. Apontar o monstruoso, o abjeto”. Para PocaHy e Dornelles (2010), abjeção é uma constituição que torna os indivíduos ininteligíveis, bizarros, incompreensíveis sob uma ótica normativa de gênero e sexualidade socialmente construídos.

Nesse sentido, como acrescenta Garcia (2016), com um potencial paradoxo, o conceito de abjeção não se limita apenas àquilo que é ou está sendo rejeitado no contexto de forças atrativas ou repulsivas do sujeito. Mesmo que esse conceito

seja excludente, por regra ela acaba ocupando o seu lugar numa característica daquilo que representa os rejeitados, sufocados e descartados por um sentido de uma regra determinadamente imposta.

Outro conceito de abjeção é apresentado por Butler (2002), ao definir que os corpos abjetos têm sua legitimidade negada socialmente por não apresentarem os caracteres hegemônicos idealizados pela cisheteronormatividade e, nesse sentido, desmaterializam-se por não apresentarem significância política e social, ocasionando o declínio do status de ser humano a esses corpos.

As pessoas travestis são lidas socialmente enquanto sujeitos abjetos por não corresponderem às e/ou transbordarem as regras vigentes de sexo/gênero ao passo em que perdem o status de humano, e também são assassinadas. De acordo com Mott e Michels (2017), autores do relatório sobre assassinatos de LGBTs ocorridos no Brasil no ano de 2016, produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), a cada 25 horas um/a cidadã/cidadão LGBT é brutalmente assassinada(o), vítima de LGBTfobia. Proporcionalmente, as pessoas travestis e transexuais têm maior índice de assassinato, tendo o risco 14 vezes maior do que os gays de serem assassinadas.

No ano seguinte, com o novo relatório, Mott e Michels (2018) constataram que as mortes de pessoas LGBT aumentaram 30% em comparação com 2016, totalizando 445 mortes no ano de 2017; destas, 191 eram travestis e transexuais (42,9%). Proporcionalmente o risco de vida de uma pessoa travesti ou transexual é 22 vezes maior do que de um gay. Em relação ao âmbito escolar, o direito à educação está previsto e garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo a família, o Estado e a sociedade provedores de tais direitos. O artigo 3º da LDB estabelece princípios como: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Sendo assim, a educação é um direito básico de todos, assim como o bem-estar biopsicossocial de todas as cidadãs e cidadãos; direitos a serem exercidos (Cury,

2002); (Cury, 2008); (Duarte, 2007); (Moraes, 2014) e (Oliveira, 1999).

Porém, infelizmente, a escola encontra em seu contexto normas, valores e moralidades que muitas vezes infringem o direito à liberdade de expressão, impactando, dessa forma, condutas como violência verbal, física e psicológica na vida das travestis e da comunidade LGBT como um todo. Os resultados dessas ações discriminatórias geram alguns fatores como dificuldade de aprendizagem, baixa autoestima, desistência escolar, exclusão, expulsão, *bullying*, transfobia, suicídio e outros prejuízos à saúde física e psicológica dessa população tão marginalizada.

Ao não se enquadrarem nas normas de sexualidade/gênero, as travestis, no ambiente escolar, sofrem ações que buscam deslegitimá-las, sendo comumente lidas como possuidoras de corpos assombrosos, aberrações que a escola não pode validar como manifestações naturais do ser humano (Sales; Souza e Peres, 2017).

Azevedo; Comin e Spizzirri (2015), ao realizarem entrevista com uma travesti acerca de suas experiências durante o período escolar, apontam o sofrimento que ela enfrentou, em especial, oriundo de ditos proferidos por seus colegas de escola:

O período escolar, especialmente até a 5ª série do Ensino Fundamental, foi bastante difícil, sofreu muitos episódios de *bullying* perpetrados pelos colegas. Como estratégia para enfrentar o problema, procurava ficar perto do segurança da escola ou da diretoria para evitar que os colegas se aproximassem, ela comenta: ...Na escola era difícil. Era difícil. (...) Era difícil porque me chamavam de... (...) Veadinho, goiabinha... um punhado de coisa, né. (...), olha ali o veadinho, não sei o que..., sabe? Porque eu era assim todo meio mole, meio quebrado... já dava pra perceber assim que eu era afeminada... (...) Às vezes eu não queria ir pra escola... mas eu não deixava aquilo me levar, né. (...) eu ficava triste... eu chorava. No intervalo eu sempre procurava ficar perto da diretoria sabe... do segurança da escola. Eu não ficava com ninguém... (...) eu não entendia o porquê que eles estavam fazendo

aquilo. Por quê? Porque estavam fazendo aquilo comigo. Eu não conseguia entender, ainda... (AZEVEDO; COMIN e SPIZZIRRI, 2015, p. 205).

A respeito da intolerância que as escolas e toda a sua equipe de funcionários têm ao lidar com as diferenças, Bento (2011) relata a discriminação de pessoas transexuais que entrevistou em sua pesquisa, o que em muitos casos leva à desistência de frequentar as aulas por conta do preconceito:

Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da 4ª série. Notas boas... Por causa desse preconceito que não aguentava. Não aguentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas. (Kátia) Meu Deus, que horror era tudo aquilo! Eu não saía para o recreio. Eu achava que esse órgão não tinha a menor importância, que todo mundo me reconheceria como uma mulher. Muitas vezes puxavam meu cabelo e eu tinha que brigar, principalmente quando me chamavam de veadinho (BENTO, 2011, p. 555).

Uma das muitas situações de vexame, discriminação e constrangimento pelas quais pessoas travestis e transexuais passam no ambiente escolar tem relação com o nome social. Bento (2011) salienta que, não bastasse o exame do corpo ao qual essas identidades são submetidas e testadas por não estarem de acordo com as normas de gênero binário cisheteronormativas impostas enquanto verdade única com base num discurso médico biologizante de que o sexo/anatomia tem que estar em consonância com o gênero determinado ao nascer em corpos considerados normais, também são rechaçadas ao precisarem pedir a inclusão do nome social nas listas de chamada e de documentos oficiais da instituição escolar.

De acordo com Santos (2009), a partir de 2008 pode-se observar no Brasil o crescimento de mobilizações, através dos movimentos sociais LGBT, com o intuito de inclusão do nome social pelas escolas públicas estaduais nos registros de

documentos escolares, sobretudo ao considerar o nome civil (registrado ao nascimento) em desacordo com a identidade de gênero, por considerar-se o alto índice de evasão escolar de pessoas transgênero, constantemente vítimas de preconceito, discriminação e violência.

É importante salientar que o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução nº 1 no dia 19 de janeiro de 2018 definindo o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, instituindo que o requerimento do uso do nome social de alunas travestis e transexuais maiores de 18 anos pode ser feito no ato da matrícula ou a qualquer momento e, no caso das estudantes menores de 18 anos, efetuado pelos responsáveis legais:

Art. 2º Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica.

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação.

Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o dispositivo no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (MEC, 2018, p. 17).

Segundo Bohm (2009), a escola, sendo um ambiente que estabelece padrões de relações sociais, não sendo capaz de naturalizar corpos de identidades que transbordam as regras de gênero, institui em seu processo excludente situações que não permitem que as travestis ocupem tais espaços; ao contrário, a partir de uma lógica heteronormativa, utilizando-se da equipe pedagógica, gestora e coordenação, normaliza argumentos que deslegitimam tais identidades denominadas de monstruosas, fazendo-se uso de discursos de abjeção, potencializando a exclusão no ambiente escolar.

Muitas travestis não chegam sequer a concluir o ensino fundamental em decorrência da violência sofrida no ambiente

escolar, e o baixo nível de escolarização, aliado ao processo de abjeção e estigma sofrido pelas travestis, faz com que sejam jogadas à prostituição, muitas vezes como única forma de obtenção de renda (Silva; Souza; Sena; Moura; Sobreira e Miranda, 2016). Ainda de acordo com os autores, através da pesquisa realizada com 16 travestis em situação de violência em um município do Nordeste brasileiro, sendo a escola um dos lugares em que violência ocorre, 91,96% das violências sofridas por travestis são verbais, enquanto as psicológicas correspondem a 58,33% e as físicas a 33,33%.

Por fim, a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Escolar (2016), realizada a partir de questionário *online* com 1.016 alunos LGBT com idade entre 13 e 21 anos, em todo o país, obteve, dentre seus resultados mais alarmantes, o índice de que 43% dos estudantes pesquisados sentem-se inseguros no ambiente escolar em decorrência de sua identidade de gênero; 55% relataram ter presenciado comentários ofensivos a pessoas trans; 68% foram agredidos verbalmente na escola por conta de sua identidade de gênero. Ao passo que sofrem com a transfobia no ambiente escolar, para 64% das estudantes travestis e pessoas transexuais também não havia um local seguro no âmbito escolar no qual pudessem fazer denúncias das agressões.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, pode-se entender travesti como uma identidade de gênero latino-americana pertencente ao campo das feminilidades, reivindicando, entretanto, seja por motivações políticas ou por autoidentificação, uma identidade própria. Por tratar-se de indivíduos transgêneros, isto é, que subvertem a lógica hegemônica de sexo/gênero, comumente fazem uso de tecnologias médicas ou clandestinas de modificação corporal, tal qual a utilização de adornos e vestimentas associadas socialmente ao feminino.

Justamente por transgredirem a cisheteronormatividade, as travestis e seus corpos sofrem profundos de abjeção, tendo sua existência inteligível lida socialmente como

aberrações, corpos bizarros e desnaturalizadas, o que está associado diretamente ao alto índice de assassinatos de travestis e transexuais no Brasil, bem como ao alarmante número de violências verbais, psicológicas e físicas sofridas no âmbito escolar, evasão e constrangimento devido ao despreparo da escola ao lidar com o nome social das travestis.

Portanto, considera-se que as travestis passam por processos de abjeção de seus corpos e de sua existência como mecanismo de manutenção da cisheteronormatividade, culminando em agressões que desafiam, inclusive, o seu status de ser humano, razão pela qual passam por recorrentes processos de violência psicológica e física e são expulsas do âmbito escolar, contribuindo com o baixo grau de escolaridade das travestis, o que, associado ao estigma social, as empurradas à prostituição como único meio de obtenção de renda, prejudicando não somente o seu rendimento escolar, mas pondo em risco sua própria vida. Em face da trágica estatística em relação à violência sofrida pelas travestis, inclusive no âmbito escolar, sugere-se que mais estudos acerca do tema sejam realizados com finalidade de abrangência teórica do tema, bem como para favorecer mais discussões e consequentemente mais contribuições para que esse tipo de violência sofrida por jovens estudantes travestis no âmbito educacional diminua, promovendo-se a liberdade de expressão da identidade de gênero nas escolas.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. MOREIRA, Maria Ignez da Costa. (Trans) Narrativas de Fronteiras. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas**, v.3, n.1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1825/1426>>. Acesso em: 02 de março de 2018.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays,

bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 17 de março de 2018.

AZEVEDO; Roberta Noronha; COMIN, Fabio Scorsolini; SPIZZIRR; Giancarlo. “Tem que nascer já com aquele dom”: Vivências de uma Jovem Travesti. **Revista da Abordagem Gestáltica – Phenomenological Studies** - XXI(2): 202-212, jul-dez, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v21n2/v21n2a09.pdf>>. Acesso em: 17 de março de 2018.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita: corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2011000200016/19404>> Acesso em: 15 de abril de 2018.

BENTO, Berenice. PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 20(2): 256, maio-agosto/2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2012000200017/22863>>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre – 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29931/000778482.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 de março de 2018.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2002.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 1, de 29 de janeiro de 2018**. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>>. Acesso de 28 de abril de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010> Acesso em: 07 de maio de 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://aulasprofeneusa.pbworks.com/w/file/68667015/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20um%20direito%20de%20natureza%20social.pdf>> Acesso em: 07 de abril de 2018.

GARCIA, Paulo César. *Corpos abjetos biografados: O que pode O diário de Genet*. **RCL | Convergência Lusíada** n. 36, julho – dezembro de 2016. Disponível em:

<http://www.realgabinete.com.br/revistaconvergencia/wp-content/uploads/2017/05/11convergencia36_corposobjetos.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª ed. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989> . Acesso em: 16 abril de 2018.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 25 de abril de 2018.

MOTT, Luiz e MICHELS, Educarado. **RELATÓRIO 2016 - Assassinatos de LGBT no Brasil**. Grupo Gay da Bahia, 2017. Disponível em:

<<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em 21 de março de 2018.

MOTT, Luiz e MICHELS, Educarado. **RELATÓRIO 2017 - Assassinatos de LGBT no Brasil**. Grupo Gay da Bahia, 2018. Disponível em:

<<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-20181.pdf>>. Acesso em 21 de março de 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11. Disponível em:

<<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em: 07 de abril de 2018.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de Aids**. São Carlos: UFSCar, 2007.

PELÚCIO, Larissa Maués. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, volume 15(1): 123-154 (2004). Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/34/34>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

PERES, Willian Siqueira. Travestilidades nômade: a explosão dos binarismos e a emergência *queering*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(2): 256, maio-agosto/2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2012000200014/22860>>. Acesso em: 02 março de 2018.

PERES, Wiliam Siqueira. Subjetividades das travestis brasileiras: interfaces entre estigmas e construção da cidadania. **Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem**. ST 16. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/W/Wiliam_Siqueira_Peris_16.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

POCAHY, Fernando. DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/941/804>>. Acesso em: 27 de abril de 2018.

SALES, Adriana; SOUZA, Leonardo Lemos de; PERES, Wiliam Siqueira. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades

nômades. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 71-80, jan.-abr. 2017. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00071.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Nome social de travestis e transexuais na escola básica: política pública afirmativa ou capricho?**.- UFPR e SEED – PR, 2009. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2414_1702.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SILVA, G.W.S.; SOUZA, E.F.L.; SENA, R.C.F.; MOURA, I.B.L.; SOBREIRA, M.V.S.; MIRANDA, F.A.N. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do Nordeste brasileiro. **Rev Gaúcha Enferm.** 2016 jun;37(2):e56407. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198314472016000200404&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 de março de 2018.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **Geo UERJ**. Ano 10 - nº 18 - Vol. 1 - 1º semestre de 2008. Disponível em:
www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1343/1132. Acesso em: 15 de abril de 2018.

VILLAÇA, Nizia. Sujeito/Abjeto. **LOGO 25: corpo e contemporaneidade**. Ano 13, 2º semestre de 2006. Disponível em:<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/15220/11523>> Acesso em 22 de abril de 2018.

Relato de experiência: mapeando os conhecimentos prévios de adolescentes sobre DSTS, HIV e AIDS a partir da utilização de um jogo enquanto estratégia de ensino¹

Lílian Vas Leiria²

Danielle Sabine Sardi dos Santos³

Dienifer Najara Brol Bordignon⁴

Tuany Carbone da Rosa⁵

Articulando os estudos sobre sexualidade e juventude no âmbito do ensino de ciências da natureza

No presente relato de experiência apresentamos um recorte da pesquisa que buscou investigar as concepções prévias dos alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre as doenças sexualmente transmissíveis e os métodos de prevenção. Para tanto, a metodologia adotada constou da aplicação de um questionário semiestruturado e na realização de uma sequência didática para a qual utilizamos um jogo de tabuleiro. Tais estratégias de ensino tiveram como finalidade promover a problematização e ampliação de conhecimentos prévios dos

1 Este texto resulta de uma pesquisa de levantamento de conhecimentos prévios de adolescentes realizada no decorrer da componente curricular Espaço Experimental, ofertado no 3º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do IFRS - *Campus* Porto Alegre. O estudo foi desenvolvido no contexto de uma escola pública da região metropolitana da capital gaúcha e seguiu os protocolos de pesquisa com seres humanos, em especial, com adolescentes e jovens.

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: l.vasleiria@gmail.com.

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: danisardi2005@yahoo.com.br.

4 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: dienifernajara@hotmail.com.

5 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: anyrosa@yahoo.com.br.

estudantes sobre doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), abordando-as de forma interativa, enfocando na compreensão atual, relacionando os conceitos interdisciplinares (YAMAZAKI *et. al*; 2014).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), o tema sexualidade enquadra-se em temas transversais, ou seja, deve ser abordado por diversas áreas do conhecimento. Contudo, as disciplinas mais solicitadas para tal abordagem são Ciências para o ensino fundamental e Biologia no ensino médio, pois há grande afinidade dessas áreas com o assunto (ALTMANN, 2001). No entanto, partimos do entendimento de que tal temática transversaliza o currículo e, ao enfocá-la com adolescentes e jovens, é imprescindível investigarmos quais as suas concepções prévias, dúvidas e/ou questionamentos.

Dayrel (2010), em suas pesquisas, destaca que uma das formas de compreender os adolescentes na escola e toda a sua bagagem sociocultural é considerá-los enquanto sujeitos socioculturais. Essa perspectiva implica romper a visão homogeneizante e estereotipada em relação ao jovem; compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida.

No tocante à sexualidade, é recorrente nos depararmos com tabus tanto de parte das instituições quanto da sociedade em geral. Em termos de currículo escolar, cabe destacar que a sexualidade é um dos temas transversais previstos nos PCNs, cujo objetivo inclui a expressão de valores básicos da democracia e da cidadania mediante a articulação de diferentes áreas de conhecimento. No entanto, Alencar e colaboradores (2008) afirmam que “os chamados temas transversais, entre eles a educação sexual, não são tratados de forma a integrar diferentes áreas de conhecimento”.

Cunha, Cruz e Bezerra (2016) realizaram um estudo com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola de Natal (RN) por meio do através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual a sexualidade foi o tema mediador do processo de ensino-aprendizagem de Biologia, com o objetivo de promover a sensibilizar os jovens sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos enfocando os mitos e verdades sobre sexualidade. Houve uma percepção por essas autoras de que “a sociedade atual tem visto a prática sexual como algo sujo e errado, o que muitas vezes perpassa por concepções religiosas conservadoras, que observa a prática sexual como algo relativo, a qual deve servir somente para procriação, sendo boa parcela da sociedade seguidora destas diretrizes”. Talvez seja esse o caso das pessoas que se envergonham quando buscam esses conhecimentos tão importantes para a manutenção da saúde.

Fernandes (2013) destaca que a abordagem de temáticas relacionadas à sexualidade requer considerar a importância do diálogo entre os adolescentes e os familiares, propiciando as primeiras orientações aos jovens logo que entram na puberdade, não se eximindo o papel da escola. A promoção de tais debates no ensino de Ciências está prevista nos currículos da educação básica, sendo que a abordagem relaciona-se à sexualidade humana, incluindo DSTs. Entretanto, percebemos no cotidiano que os termos utilizados para a abordagem das DSTs ainda geram dúvidas tanto entre os adolescentes quanto entre os adultos. Nesse aspecto, destacamos que o uso de termos científicos, tais como as siglas DSTs, HIV e Aids carecem de maior esclarecimento para a população. Ao mesmo tempo, os dados sobre o HIV no Brasil (2018) demonstram um aumento de casos em jovens de 15 a 24 anos, sendo que de 2006 a 2015 a taxa de casos entre aqueles com 15 a 19 anos mais do que triplicou (de 2,2 para 6,9 casos/100 mil habitantes) e, entre os jovens de 20 a 24, dobrou (de 16,2 para 33,1 casos/100 mil habitantes). O mesmo ocorre com outras doenças, como a sífilis do tipo adquirida, para a qual as notificações nas faixas de 13 a 19 anos e de 20 a 29 anos vêm apresentando tendência de aumento desde

2010. Entre 2010 e 2016, o incremento no percentual da faixa etária de 13 a 19 anos foi de 39,9% e na faixa etária de 20 a 29 anos foi de 13,8%.

Diante do exposto, ao abordarmos a temática sexualidade e DSTs, destacamos a importância da atuação docente, em particular no que se refere à escolha das metodologias de ensino. O trabalho de Gonzaga e colaboradores (2017) teve como finalidade promover a construção do conhecimento com a elaboração de materiais para o ensino de Ciências mediando o processo de ensino-aprendizagem de Biologia e Química, com o objetivo de contextualizar assuntos como tempo geológico, tabela periódica e a discussão sobre DSTs (causas e consequências), favorecendo uma discussão mais didática com os alunos do ensino básico e respeitando a diversidade dos alunos.

Com base em tais estudos, apresentamos os conhecimentos prévios dos adolescentes sobre DSTs, HIV e Aids no contexto em que a prática docente foi desenvolvida, a saber, uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

Conhecimentos prévios dos adolescentes sobre DSTS, HIV e AIDS

A fim de mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, foi elaborado um questionário com 12 perguntas com o objetivo de coletar as concepções alternativas sobre DSTs, o qual foi aplicado para alunos do ensino fundamental, com a autorização dos seus responsáveis. As questões foram desenvolvidas tendo como eixo norteador as DSTs. As perguntas caracterizaram os sujeitos e suas concepções, sendo o questionário dividido em três partes: questões 1 e 2 sobre gênero e idade; questões 3 a 6 sobre concepções prévias de DSTs; questões 7 a 12 sobre as concepções prévias de HIV e Aids. O estudo contou com 17 estudantes, dos quais 53% se identificaram como do gênero masculino, 41% do gênero feminino e 6% desejaram não informar. A faixa etária variou de 14 a 19 anos de idade, com diferenças na proporção entre os gêneros.

Com relação à temática, inicialmente questionamos quais as primeiras orientações relacionadas à sexualidade dos pesquisados no grupo feminino. Para 29%, vieram por meio da família; para 15%, vieram da escola; enquanto, amigos, televisão, internet e outros ficaram empatados com 14% das respostas. No grupo do gênero masculino, 34% responderam que as primeiras orientações vieram por meio da família e de amigos. Já as opções internet, escola, televisão e outros tiveram 11% das respostas.

Propomos que os estudantes definissem qual entendimento possuíam acerca da sigla DSTs contida num cartaz divulgado em postos de saúde. Dentre as respostas, destacamos a de um estudante que expressou o que trazia a figura mostrada na questão e a forma de contágio: *“DSTs são doenças sexualmente transmissíveis, as formas de contágio são com relações sexuais desprotegidas”*. Na questão que perguntava “na sua opinião, quem pode se contaminar com uma DST?”, todas as respostas foram: *“pessoas que não usam preservativos.”*

Ao perguntamos: “para você o que é HIV e Aids?”, observamos que poucos alunos sabem diferenciar o HIV da Aids, por serem questões conhecidas pelo público em geral, mas não explicadas em suas diferenças. Dois alunos mencionaram a diferença entre elas. O aluno “B” respondeu: *“HIV é o vírus que pode pegar através da amamentação ou se a mãe tiver, Aids é ter contato com o sangue ou relação sexual”*. Já outro aluno menciona no mesmo sentido que a descrita anteriormente, mas de forma resumida. O aluno “C” diz: *“HIV é o vírus e Aids é a doença”*. Em relação às outras respostas dadas para essa pergunta, analisamos que falta um pouco de conhecimento sobre esse ponto.

Ao questionarmos “como uma pessoa pode ser contaminada por HIV e a Aids?”, muitos responderam que a forma de contágio se dá através da relação sexual e pelo contato com o sangue, como mostra a resposta do aluno “D”: *“relação sexual desprotegida ou contato com o sangue”*. Nesse mesmo caminho o aluno “E” menciona: *“pelo sexo, sangue e pela gestação da mãe”*. Quando questionados sobre “que

procedimentos uma pessoa deve tomar ao se contaminar com alguma doença sexualmente transmissível?”, todas as respostas citaram procurar um médico. Ao serem questionados “se uma pessoa adquirir HIV/Aids terá cura?”, 56% responderam que não há cura, já 33% responderam que não sabiam responder a essa pergunta, e 11% responderam que há cura.

Ao perguntarmos “na sua opinião, como a prevenção das DSTs deveria ser enfocada na escola?”, as respostas foram, como apontou o aluno “D”: *“palestras e trabalhos”*. Já outro aluno respondeu: *“deveria ser mais falado para que todos fiquem cientes”*. O resto dos alunos se dividiu entre “*não sei*” ou não responderam a essa questão.

Na questão “que outros temas relacionados à sexualidade você gostaria de aprender?”, alguns disseram “*não sei*” ou “*nenhum*”. Porém uma aluna respondeu: *“um tema que falasse mais abertamente sobre isso, sem tabus”*.

O jogo *Fake ou Fato Científico*: o que sabemos sobre doenças sexualmente transmissíveis?

Ao optarmos pelo uso do jogo enquanto estratégia de ensino, nos pautamos nos estudos realizados por Carvalho e colaboradores (1998), os quais destacam que as atividades propostas de forma lúdica são fundamentais para a construção do conhecimento e têm como propósito facilitar a compreensão. Ressaltam ainda que o processo de aprendizagem sofre influência do meio em que o sujeito está inserido e que o educador precisa articular os conhecimentos com o contexto no qual atua, incluindo as demandas e conhecimentos prévios dos estudantes.

Nessa mesma seara de estudos, Nicácio e colaboradores (2017) utilizam como recurso metodológico os jogos educacionais, frisando a prática comum entre os educadores, considerada como um dos recursos mais empregados no ensino de Ciências e motivo de análise entre os pesquisadores. Entende-se que tais práticas permitem uma melhoria no aprendizado. Os jogos didáticos servem como uma importante

alternativa, estimulando o processo de ensino-aprendizagem e favorecendo a construção do conhecimento.

Segundo Santos (2010), as atividades lúdicas podem ser usadas por educadores com a finalidade de instigar a curiosidade dos sujeitos, de forma que o processo de aprendizagem torne-se agradável, resultando numa aprendizagem significativa e promovendo um desenvolvimento integral do aluno. Contudo, de acordo com Pereira e colaboradores (2015), acredita-se que o processo de aprendizagem ocorre nas brincadeiras, sendo essencial para a socialização do sujeito, uma vez que ele precisa assimilar as regras e integrar-se com o grande grupo e aprender valores para a vida em sociedade. Compreendendo tal realidade, o professor pode criar ou adaptar materiais concretos como jogos ou brincadeiras, facilitando a aprendizagem e tornando as aulas mais agradáveis e eficazes.

Existem muitas dúvidas por parte dos estudantes em relação à temática da sexualidade. Porém, para que esta seja abordada de maneira satisfatória, é necessário que o professor forneça informações sucintas para os alunos, favorecendo uma relação entre o conteúdo e a realidade do sujeito e estimulando a compreensão das situações que possam ser vivenciadas. Conforme Souza (2009), o professor é indispensável na promoção do debate sobre o tema, promovendo a ampliação e o redimensionamento das concepções prévias dos estudantes, por intermédio do diálogo e de metodologias que oportunizem as interações.

A adoção de metodologias lúdicas, tais como jogos, contribui para tornar o ensino dessas temáticas mais estimulante e contextualizado, o que também é evidenciado na pesquisa realizada por Panosso (2014). Em seus estudos, o autor aborda de forma sequencial algumas revisões literárias, abordando a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com a constituição de jogos educativos, visando a expressar didaticamente diversas temáticas de maneira explícita, podendo ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover os processos de ensino num contexto de aprendizagem formal ou informal e possibilitando a união das

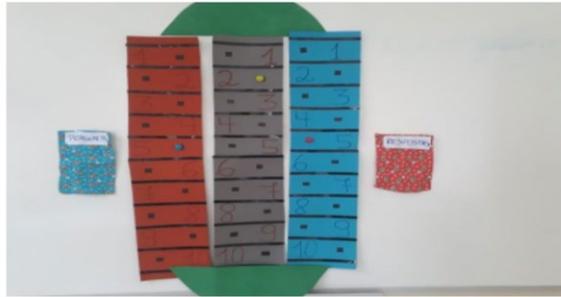
disciplinas de maneira interdisciplinar e constituindo valores, formando indivíduos autônomos.

A partir de tais pressupostos, utilizamos como procedimento metodológico um jogo didático fundamentado no questionário aplicado e reconhecendo as concepções prévias dos alunos sobre as doenças sexualmente transmissíveis. O jogo “*Proposta Didática Jogo: Fake ou Fato Científico - O que sabemos Sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis*” abordou temáticas como: DSTs, HIV, Aids, sífilis e hepatite a fim de auxiliar na construção dos conhecimentos já existentes dos alunos, fornecendo-lhes embasamento científico e aprimorando os seus conhecimentos prévios.

O jogo consistiu de cartelas contendo questões classificadas conforme a complexidade dos conceitos envolvidos: fáceis, médias e difíceis; um tabuleiro com trilha a ser utilizada coletivamente pela turma, contendo um ponto de saída e um ponto de chegada, sendo dividida numa tabela contendo três colunas e dez linhas e marcadores de três cores para identificar as equipes.

A turma foi dividida em três equipes e as regras do jogo foram explicadas. Cada grupo, na sua vez, designa um estudante para retirar uma questão da caixa de perguntas. A professora fica responsável por controlar o tempo para a resposta, que será controlado com o uso de uma ampulheta. Ao final do tempo, o grupo deverá apresentar a sua resposta, não podendo fazer consulta ao celular ou meio eletrônico com acesso à internet. A professora convida um aluno de uma das outras equipes para a leitura da resposta. Se a equipe respondente acertar, avançará; caso contrário, retrocederá, conforme o seguinte número de casas da tabela: questões fáceis - uma casa; questões médias - duas casas; questões difíceis - três casas. Ao final do jogo, os estudantes realizaram uma roda de conversas com as educadoras retomando algumas das questões pontuadas no jogo e compartilhando informações sobre os temas abordados.

Figura 1-Jogo - Fake ou fato científico



Fonte: Acervo pessoal da autora

Mais da metade da turma considerou que o jogo possibilitou uma interação mais “divertida” e esclarecedora sobre DSTs, HIV/Aids, diferente da forma com que normalmente o assunto é abordado numa estrutura tradicional, conforme podemos observar em alguns comentários. Segundo o aluno “A”: *“um tema complexo, com uma abordagem divertida. Me tirou várias dúvidas”*. O aluno “B” ressalta: *“a oficina me tirou algumas dúvidas, mas havia alguns nomes que eu não conhecia, algumas palavras difíceis de entender. Talvez um jeito mais simples ficaria mais legal”*. Por meio dessas duas opiniões podemos definir como satisfatória a oficina, porém poderia ser modificada no intuito de facilitar o vocabulário.

Perguntamos aos estudantes se o jogo trouxe informações esclarecedoras sobre o tema. Oitenta e um por cento da turma comentou que a oficina possibilitou uma compreensão esclarecedora sobre o tema, diferente da estrutura tradicional, como podemos observar na anotação de alguns. O aluno “C” disse: *“amei, pois me ajudou a tirar umas dúvidas”*. Porém o aluno “D” respondeu: *“se fosse um vídeo eu acho que seria melhor”*. Com base nessas afirmativas podemos definir que os métodos diferenciados atraem a atenção e a curiosidade dos alunos.

Ressaltamos opinião, sugestão ou crítica que solicitamos sobre a oficina didática. Aluno E: *“hoje em dia os*

jovens não entendem muito sobre as doenças e a oficina trouxe de um jeito legal". Aluno "F": *"achei legal pois a metodologia nos auxiliou a compreender um pouco mais sobre as DSTs (causas e consequências) e também informativa porque os casos de doenças entre os jovens vêm aumentando cada vez mais"*. Aluno "G": *"muito bom, uma abordagem nova com um assunto popular"*. "H": *"gostei, pois mostrou com clareza os sintomas e as doenças"*. "I": *"todos os colegas participaram e ainda aprenderam, achei a metodologia muito legal"*. "J": *"gostei do trabalho, poderia ter mais vezes"*. "K": *"na minha opinião deveria ter mais aulas sobre o tema"*. Apesar de diversos estudos destacarem a importância dessa temática, percebemos que no cotidiano são poucas as abordagens sobre as DSTs, pois geram dúvidas tanto entre os adolescentes e os professores.

Percebeu-se que as dúvidas com relação ao tema eram variadas e abrangentes. Logo, temos ciência de que não foi possível que o estudo contemplasse em sua totalidade as dúvidas dos adolescentes, as quais precisam de uma sequência de atividades para que possam ser aprofundadas e/ou abordadas. Podemos perceber tal necessidade pela fala de um adolescente que manifestou seu interesse em buscar mais informações sobre o tema, pois tem contato com pessoa da família contaminada por sífilis: *"se fosse um vídeo eu acho que seria melhor. É que eu tenho uma prima com sífilis e entender um pouco mais sobre as doenças me ajudou"*.

Considerações finais

O estudo buscou mapear os conhecimentos prévios de adolescentes do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. A escolha de tal temática buscou trazer subsídios para o aprofundamento de estudos no âmbito da formação inicial de docentes, em particular, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química ofertado pelo IFRS - Campus Porto Alegre.

Enquanto estratégias para mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizamos um jogo abordando temáticas relacionadas à DSTs, HIV/Aids. No decorrer das atividades constatamos que há uma carência de informações sobre o assunto. Segundo Dayrell (2018), os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, “óculos” pelos quais veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade em que se inserem.

Na aplicação do jogo os alunos se mostraram interessados e dispostos a abordar seus conhecimentos e a turma interagiu com perguntas e observações. Ao final da atividade disponibilizamos um questionário para avaliar a execução e o conteúdo proposto. A avaliação da oficina foi satisfatória, tendo em vista a interação dos alunos e as respostas encontradas nos questionários.

Referências

ALENCAR, Rúbia de Aguiar; SILVA, Lucía; SILVA, Fábio Arlindo; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes**. Ciência & Educação, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Femininos, v.9. 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)**, 2018. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 12 ago. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de; NASCIMENTO, Viviane Briccia do; CAPPECHI, Maria Cândida de Moraes; VANNUCCHI, Andréa Infantsi; CASTRO, Ruth Schmitz de; PIETROCOLA, Maurício; Vianna, Deise Miranda; Araujo, Renato Santos. **Ensino de ciências unindo a pesquisa e a prática**. Cengage Learning Editores, 1998.

COSTA, Emilie Saraiva Alves da.; TORRES, Danielly Ferreira; CIRNE, Adriana Damasceno Pereira Pinto; COSTA, Ivaneide Alves Soares da. **Percepção de alunos da educação básica sobre sexualidade**. 8. Campinas, p.1-14. 2011.

CUNHA, Lucia Fatima; CRUZ, Elaine Regina Batista da; BEZERRA, Renata de Souza. **A Sexualidade como tema mediador do processo de ensino-aprendizagem de biologia**. Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX. v. 14, n. 1, 2016. Disponível em:
<<http://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/download/691/pdf>> Acesso em: 26 jul. 2020.

DAYRELL; Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em:
<<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>> Acessado em 12 ago. 2020.

FERNANDES, Luciléia Martins Lopes. **O Ensino de sexualidade através de jogos lúdicos para o ensino fundamental**. Universidade de Brasília. 2013. Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5899/1/2013_LucileiaMartinsLopesFernandes.pdf> Acesso em: 01 ago . 2020.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro; MIRANDA, Jean Carlos; FERREIRA Matheus Lopes; COSTA, Rosa Cristina; FREITAS, Caroline Coutinho Carneiro; FARIAS, Ana Carla de Oliveira. **Jogos didáticos para o ensino de ciências**. 2017. Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/7/jogos-didticos-para-o-ensino-de-cincias>> Acessado em: 05 ago.2020.

NICÁCIO, Saulo Verçosa; ALMEIDA, Adriana Gomes de; CORREIA, Monica Dorigo. **Uso de jogo educacional no ensino de Ciências: uma proposta para estimular a visão integrada dos sistemas fisiológicos humanos.** Disponível em:

<<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2483-1.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2020.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUZA, Silvia Regina de; HAYDU, Verônica Bender. **Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 233-241.

PEREIRA, Drielle Rodrigues; SOUSA, Benedita Severiana. **A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina.** Revista Fundamentos, V.3, n.2, 2015. Disponível em:

<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4736/2730> Acesso em: 11 ago. 2020.

PINTO, H. D. S. **A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar.** In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51. In: ALENCAR, Rúbia de Aguiar; SILVA, Lucía; SILVA, Fábio Arlindo; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes.** Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/26469/S1516-73132008000100011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS; Simone Cardoso dos. **A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 ago. 2020.

SOUZA, Criscila Maria de. Elaboração e adaptação de jogos pedagógicos como ferramenta facilitadora para o ensino sobre reprodução humana e doenças sexualmente transmissíveis. IFF. 2009. Disponível em:
<<http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/655/3/Documento.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2020.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti; YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira. **Jogos para o ensino de física, química e biologia: elaboração e utilização espontânea ou método teoricamente fundamentado?** R. B. E. C. T., vol 7, núm. 1, jan-abr.2014. Disponível em:
<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1310/1225>> Acesso em: 25 jul.. 2020.

Encontro afrodigital

Luciane de Oliveira Machado¹

Rita de Cássia Sousa da Silva²

No atual contexto de isolamento social em virtude da Covid-19, também pelo fato que o racismo não faz quarentena e de que estamos vivenciando diversos episódios de racismo, a autora idealizou e colocou em prática o projeto pedagógico afrocentrado e multiétnico intitulado Encontro Afrodigital. O Encontro Afrodigital tem por objetivo a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), sendo desenvolvido inicialmente para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martim Aranha, no município de Porto Alegre. Primeiramente o projeto pedagógico está sendo desenvolvido com a EJA e posteriormente será pensado para os demais anos ciclos da escola. Os Encontros Afrodigitais são *lives* que têm como público-alvo a comunidade escolar e demais públicos interessados na temática. Destaco e sou integrante de dois apoiadores do projeto que incentivam e ajudam na divulgação desde o início, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (NEABI/IFRS) e o Coletivo Lúcia Antero, de Minas Gerais.

Os Encontros Afrodigitais se iniciaram no dia 20 de julho de 2020, planejados para acontecer mensalmente trazendo variados temas que dialogam com as questões étnico-raciais. Até a conclusão deste trabalho ocorreram dois encontros: I Encontro Afrodigital, intitulado “Tradição de Matriz Africana enquanto Matriz Civilizatória de um Povo”, que

1 Mestra em Informática na Educação/IFRS. Professora da rede municipal de Porto Alegre. Pedagoga, Especialista em Educação para a diversidade/UFRGS e pesquisadora na área das Questões Étnico-Raciais.

2 Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Professora da rede municipal de Porto Alegre. Mulher Negra e ativista.

abordou a religiosidade afro-brasileira enquanto tradição da ancestralidade negra, movimento civilizatório de um povo e o combate ao racismo religioso. O II Encontro Afrodigital, intitulado “Desconstruindo o Imaginário sobre Territórios Negros”, trouxe duas experiências positivas: a primeira é desenvolvida no bairro Mário Quintana, em Porto Alegre, o “#TODOSSOMOSMARIO”, e a segunda é desenvolvida em favelas do Rio de Janeiro por meio do coletivo Favelografia. O III Encontro Afrodigital, agendado para o dia 10 de setembro, é intitulado “Graffiti, porta-voz e pedagogia das ruas”, abordando o contexto histórico do graffiti e sua ação enquanto técnica pedagógica.

As gravações dos encontros afrodigitais são postadas na plataforma digital CórTEX, plataforma educacional utilizada pela rede municipal de ensino de Porto Alegre. A temática abordada nos encontros afrodigitais se transforma em conteúdo contextualizado com hipertextos e vídeos, entre outros recursos, que servem de apoio pedagógico para melhor compreensão do tema abordado no encontro afrodigital. O conteúdo postado na plataforma também é disponibilizado em formato físico.

Os Encontros Afrodigitais se constituem numa atividade remota que visa a atender a obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ou seja, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de ensino. São leis que visam romper com o currículo colonial e promover a valorização da população negra na construção da nação brasileira. Para além da obrigatoriedade das leis antirracistas, a importância dos Encontros Afrodigitais se dá enquanto movimento de continuidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola (ERER) e movimento de debate, reflexão e realização de ações efetivas de combate à discriminação racial, preconceito racial e racismo.

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (GOMES, 2019, p. 235).

O conteúdo postado na plataforma Córtex dos Encontros Afrodigitais é somente de/para informação sobre as questões Étnico-Raciais e no momento ainda não se constitui em atividade remota que envolva recursos de interação e avaliação dos alunos e dos professores, mas está sendo preparado um formulário de avaliação dos professores quanto às suas percepções sobre a participação dos alunos e do desenvolvimento dos Encontros Afrodigitais.

Com base nos primeiros encontros afrodigitais, ministrando as aulas de Ciências, para os alunos e alunas das totalidades finais da EJA, faz parte dos objetivos da disciplina romper a grande “barreira” sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, “barreira” que muitos professores e professoras, principalmente não negros, dizem ter para desenvolver o assunto em sala de aula. Percebo a desculpa velada de que não têm propriedade sobre a temática, e acabam por simplesmente negar, mais uma vez, a importância de tratar do tema. Porém, para que possamos construir uma outra mentalidade, livre de racismo e opressão, é necessário que se fale mais, que se discuta mais, para que se adquira mais conhecimento a respeito da cultura negra, das suas origens, da sua ancestralidade, da sua religiosidade, pois um dos maiores motivos de ainda se perpetuar o racismo é a ignorância. É ignorar o quão valorosa é a raça negra, já que historicamente fomos desvalorizados, diminuídos em nossa capacidade, exatamente para que a branquitude fosse exaltada como a raça superior.

Desta forma, precisamos acionar outros valores como humildade, compaixão, compreensão ou motivar o/a outro/a sem perder de vista a nossa luta antirracista. É preciso praticarmos a epistemologia da aposta da branquitude para que a nossa luta se fortaleça. Ali, a importância de saber estabelecer as táticas e estratégias com os brancos/as aliados/as, sem sermos ingênuos/as (MALOMALO, 2019, p. 259).

Portanto, se faz mais do que necessário que professores e professoras, negros e não negros, trabalhem uma educação para as Relações Étnico-Raciais. E o projeto Encontro Afrodigital vem para somar, romper com esse déficit que temos de conhecimento acerca da cultura e da história do povo negro. Só o conhecimento será capaz de transpor as barreiras e fazer os negros se apropriarem da sua própria história e os não negros a conhecer e respeitar o outro lado da história, pois a ignorância já não é mais motivo aceitável para o não engajamento nessa luta contra o racismo, que é de todos e todas nós.

Lembro sempre do meu primeiro dia de aula, como professora na rede municipal, há oito anos, numa escola do bairro da Restinga, em Porto Alegre – bairro este de histórico e predominância da população negra –, o quão impactante foi para a maioria dos meus alunos e alunas verem uma professora negra diante deles. Pude perceber o sentimento de representatividade, de pertencimento e de esperança em seus olhares, e essa sensação só me fez fortalecer e até hoje, quando entro em sala de aula, me fortalece. É a importância da nossa presença em todos os espaços possíveis na nossa sociedade e principalmente na área da educação, onde somos exemplo e esperança de que uma vida mais próspera é possível. Desde então, sempre trabalho com a cultura afro-brasileira, porque senti essa real necessidade, vinda tanto do dia a dia escolar quanto da minha própria vivência, visto que antigamente o negro só era citado em sala de aula para falar de escravidão ou de estatísticas de violência e/ou pobreza nos censos demográficos. Algumas vezes fui até questionada por alunos sobre o porquê de trabalhar sobre determinado assunto, já que

na opinião deles não eram assuntos pertinentes à área das Ciências propriamente ditas, e eu sempre respondia que nas Ciências estudamos a vida e, se há vida, há espaço para estudarmos todos os tipos de povos, de costumes e de cultura. Portanto, não vejo obstáculos para estudarmos e aprofundarmos cada vez mais, no espaço escolar, uma educação realmente inclusiva e antirracista.

Contudo, nesse período de pandemia e implementação da plataforma CórTEX, já citada pela professora Luciane Machado anteriormente, percebemos uma grande dificuldade dos nossos alunos e alunas em acessá-la, visto que a maioria não possui internet em casa (Wi-Fi) e nem pacote de dados de internet em seus celulares que comportem acessar uma plataforma de estudo, que consome muitos dados, o que tem atrapalhado muito a participação dos alunos(as) para realizar as atividades postadas nessa plataforma, fazendo com que o número de acessos esteja muito abaixo do esperado. Com isso, aumenta ainda mais o abismo entre a escola pública e privada no que se refere ao acesso às novas tecnologias e à continuação dos estudos de forma remota. Novamente, temos um recorte étnico nesse problema de acesso, já que a maioria das crianças e jovens adultos que estudam no ensino público são negros. Para tentar driblar essa questão, a alternativa foi enviar os vídeos e os conteúdos dos Encontros Afrodigitais pelo WhatsApp.

Mas, para além de não possuírem internet para acessar a plataforma, percebi muita dificuldade dos alunos e alunas de acessar e usar o CórTEX, pois muitos deles não tinham o hábito de utilizar meios digitais no seu dia a dia, principalmente para estudar. Muitos também relataram a dificuldade de fazer as tarefas sem o auxílio de um professor(a), o que nos leva a refletir que ainda temos um longo caminho a percorrer e muitos obstáculos a enfrentar antes de realmente podermos dizer que estamos tendo um ensino remoto efetivo e de qualidade. Certamente, nem os alunos(as) e nem nós, professoras(es), estávamos preparados para uma mudança tão abrupta de rotina escolar como a que estamos vivendo, seja na escola pública ou na particular. Porém, é gritante a diferença

nas duas realidades; não temos como negar tamanha desigualdade.

Por fim, é de suma importância que haja movimentos na territorialidade escolar que contemplem a Educação para as Relações Étnico-Raciais nesse novo modelo de dar aulas. Os Encontros Afrodigitais, de projeto inicial, tornam-se um movimento antirracista para romper com o racismo estrutural, em que as atividades que complementam e as discussões que professores e professoras propõem sobre a temática proporcionem um refletir sobre a necropolítica³ que vivenciamos no dia a dia. Um necropoder⁴ de Estado que em seus direcionamentos vai realizando o apagamento de grupos sociais específicos – apagamento através do genocídio, epistemicídio e falta de assistência social a grupos específicos, entre outras formas de morte ou que levam à morte de um determinado grupo social.

Percebemos que, com todos os acontecimentos que estamos vivenciando neste período de pandemia, muitas mudanças vieram para ficar e se somar ao novo modo de educar/aprender, havendo a necessidade de nos adequarmos ao novo modelo virtual de dar aula. E, quando falamos em práticas antirracistas, percebemos as existências da implementação da lei 11.645/08 na prática educacional que tínhamos antes da pandemia (isolamento social); imagine-se com um novo modelo/cenário educacional de dar aula, de convivência, de viver?!

Finalizamos com a frase da ativista norte-americana Angela Davis: “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!” São urgentes e importantes as reflexões e ações em direção à democratização racial, visando à equidade e à

3 De um ponto de vista antropológico, o que essas críticas contestam implicitamente é uma definição do político como relação bélica por excelência. Também desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passa pela morte do outro, ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver (MBEMBE, 2019, p.20).

4 Racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis assassinas do Estado (MBEMBE, 2019, p. 18).

igualdade racial, bem como o combate à discriminação racial, ao preconceito racial e ao racismo existentes na sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 16/08/2020.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento Afrodiapórico.** Autêntica Editora, 2019. 2ed. Belo Horizonte. (Coleção Cultura negra e identidade).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** N-1: São Paulo, 2018.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

Exclusão digital e desigualdades no ensino superior em tempos de pandemia de COVID-19

Mônica Celestino¹

Introdução

Após seu surgimento intempestivo na China, no final do ano de 2019, o novo coronavírus SARS-CoV-2, responsável pelo desencadeamento de um processo inflamatório denominado Covid-19, disseminou-se rapidamente por países de diferentes continentes, dando origem a uma epidemia mundial sem precedentes, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020². Letal para aproximadamente 5% dos infectados e capaz de ocasionar adoecimento grave e incapacitação temporária em sujeitos mais susceptíveis, o micro-organismo inicialmente só podia ser contido por meio de políticas calcadas no distanciamento físico, tendo em vista a rápida propagação a partir do contato com secreções expelidas pelo doente e a inexistência de vacina para imunização em massa.

Em virtude da pandemia, o Brasil está em situação de calamidade pública desde 20 de março de 2020, estabelecida pelo Congresso Nacional, após solicitação da Presidência da República, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de **2020**³, com efeito até 31 de dezembro de 2020. Dias

1 Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo. Mestre e doutora em História pela Universidade Federal da Bahia. Professora e coordenadora de Planejamento e Avaliação do Centro Universitário Social da Bahia (Unisba).

E-mail: monicacs75@hotmail.com.

2 FOLHA INFORMATIVA COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. In: Organização Pan-americana da Saúde. [s.l]: Organização Pan-americana de Saúde, 2020. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

3 BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de**

antes, as primeiras mortes eclodiram no país, instituições restringiram ou suspenderam suas atividades e algumas unidades da Federação começaram a decretar situação de emergência em saúde de interesse internacional e a lançar medidas temporárias para enfrentamento do quadro, ancoradas principalmente no distanciamento físico e, por conseguinte, na cessação compulsória do funcionamento de estabelecimentos públicos e privados de segmentos diversos, inclusive de educação.

A pandemia gerou incertezas e acarretou mudanças profundas no cotidiano das pessoas, das organizações, dos movimentos políticos e sociais e dos governos. Na educação brasileira, provocou a interrupção das aulas presenciais de instituições de todos os segmentos, levando ao cancelamento do período letivo, à suspensão para posterior reposição das aulas e à substituição das aulas presenciais por atividades curriculares remotas. Aos poucos, com o prolongamento do tempo de distanciamento físico, a terceira opção foi ganhando adesão e, possivelmente, é a predominante no país.

Desenhado em contexto atípico, o processo de implantação de regime especial de ensino tem falhas que podem causar danos à formação discente. Não há, por exemplo, garantia de acessibilidade tecnológica para educadores e educandos, inclusive aqueles em situação de vulnerabilidade social, e falta acessibilidade pedagógica, tecnológica e/ou comunicacional para discentes com deficiência, mobilidade reduzida e transtorno de espectro autista.

Resultante de pesquisa documental, envolvendo instrumentos legais de instâncias diversas e periódicos e bases de dados *online*, realizada de julho a agosto de 2020, este texto faz uma reflexão acerca da interface entre a exclusão de quem tem dificuldade de acesso e/ou apropriação do funcionamento de equipamentos e/ou da internet do ensino graduandos

2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

nestas condições, nos primeiros cinco meses (de março a agosto) de interrupção do funcionamento presencial das instituições de ensino superior (IES) e instauração do regime especial excepcional de ensino com ampla utilização de tecnologias, em virtude da pandemia.

Ensino superior remoto intempestivo

No Brasil, as IES suspenderam suas atividades presenciais na segunda quinzena de março de 2020 e mantinham as aulas presenciais suspensas até a segunda quinzena de agosto, salvo raras exceções. Para mitigar os efeitos dessa interrupção sobre os discentes, o Ministério da Educação (MEC) – instância legalmente responsável pela organização do ensino superior no País – normatizou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, de 17 de março a 31 de dezembro de 2020, por meio de sucessivos atos legais⁴,

4 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital; BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1° do art. 1° da Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Brasília (DF), abr. 2020. Documento digital; BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1° do art. 1° da Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital; BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020. Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital; e BRASIL. Nota Técnica Conjunta da Coordenação-Geral de Legislação e Normas de Regulação e Supervisão da Educação Superior/ Diretoria de Política Regulatória/ Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior n° 17, de maio de 2020. Integra o Processo n° 23000.008779/2020-69, subsidiando, a pedido da Consultoria Jurídica/MEC, a elaboração de portaria que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19, com análise técnica conjunta da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

facultando às IES públicas e privadas do sistema federal a possibilidade de adoção desse mecanismo. O Conselho Nacional de Educação⁵ apresentou parâmetros para a atuação de governos, instituições e a comunidade acadêmica.

Primeiro por medida provisória e depois por lei, as instituições de todos os segmentos de ensino foram desobrigadas de cumprir, no ano letivo de 2020, o mínimo de 800 dias letivos previsto originalmente pela Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996⁶, desde que a carga horária mínima seja cumprida seguindo calendário escolar que pode se estender até 2021. Somente a educação infantil fica dispensada da realização de atividades que cubram toda a carga horária mínima anual.

Em pesquisa no Sistema Coronavírus - Monitoramento nas Instituições de Ensino⁷, desenvolvido pelo MEC em parceria com quatro universidades, constatou-se que a plataforma *online* registrava em agosto a predominância da substituição das aulas de graduação por atividades remotas com utilização de tecnologias na rede federal, formada por 69 universidades e 40 institutos e centros federais de educação tecnológica (Cefets) e pelo Colégio Pedro II.

Com alimentação voluntária pelas próprias IES, o dispositivo *online* registrava que 27 unidades de educação

5 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre atividades educacionais no contexto da pandemia. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital; BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar durante a pandemia da Covid-19. Brasília (DF), abr. 2020. Documento digital; BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades curriculares presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília (DF), jul. 2020. Documento digital; e BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. Orienta a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades curriculares remotas. Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

6 BRASIL. Lei nº 9.394, de **20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), dez. 1996. Documento digital.

7 SISTEMA CORONAVÍRUS – Monitoramento nas Instituições de Ensino. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação/ Universidade Federal do Oeste da Bahia / Universidade Federal do Cariri / Universidade Federal do Oeste do Pará / Universidade Federal de Viçosa, 20 ago. 2020. Disponível em: < [http:// portal.mec.gov.br/coronavirus/](http://portal.mec.gov.br/coronavirus/)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

tecnológica e básica (com mais de 650 mil discentes, 30 mil docentes e 24 mil técnicos) e 48 universidades (com mais de 841 mil discentes, 75 mil docentes e 94 mil técnicos) elegeram essa opção, enquanto 14 unidades de educação tecnológica e básica (com mais de 291 mil estudantes, 15 mil professores e 11 mil técnicos) e 18 universidades (com mais de 231 mil estudantes, 20 mil professores e 20 mil técnicos) deliberaram pela suspensão do trabalho pedagógico para compensação futura. Outras três universidades teriam informado que realizavam atividades parcialmente.

Contudo, o próprio MEC⁸, no mesmo mês (agosto), sem mencionar sua fonte, informou que apenas uma minoria das universidades da rede federal (25 das 69 existentes) ministrava aulas remotas substitutas às atividades curriculares presenciais interrompidas devido à pandemia.

Por necessidade de sobrevivência no mercado, as IES privadas, com ou sem credenciamento para ensino na modalidade à distância e com ou sem experiências anteriores com educação não presencial, em geral, buscaram manter a oferta dos serviços educacionais com adaptações ao cenário reconfigurado com o advento da Covid-19. As demais alternativas (reposição futura e cancelamento de período letivo) desencadeariam maior evasão e inadimplência dos acadêmicos e poderiam provocar o desemprego de docentes e técnico-administrativos e o descumprimento de obrigações financeiras, gerar processos judiciais cíveis e trabalhistas e macular sua imagem pública, entre outras consequências.

De forma intempestiva, as instituições reconfiguraram o currículo, desenvolveram metodologias de ensino-aprendizagem remotas, testaram, selecionaram, adquiriram e implantaram recursos para utilização no processo formativo, conceberam e elaboraram materiais didáticos, reorganizaram o sistema de avaliação da aprendizagem e providenciaram

8 MEC DIVULGA SOLUÇÃO PARA FORNECIMENTO de acesso à internet a alunos de baixa renda. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 17 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-solucao-para-fornecimento-de-acesso-a-internet-a-alunos-de-baixa-renda>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

adaptação no calendário escolar. Em grande parte dos casos, trocaram as salas de aula convencionais por ambientes de aprendizagem virtuais, customizados a partir de plataformas como Moodle e Google Classroom (Google For Education).

Aos educadores e educandos das unidades de ensino que optaram pela manutenção das atividades letivas com adaptações, couberam a criação e o desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender. Sem precedentes que pudessem nortear o trabalho pedagógico em contexto tão adverso, professores tiveram que se reinventar para a condução do processo de aprendizagem sem qualquer contato físico com as turmas, com planejamento em tempo exíguo, sem recursos financeiros projetados para essa demanda e sem formação e treinamentos sólidos para a labuta neste cenário – e, por vezes, sem traquejo para lidar com tecnologias. Um desafio em meio aos abalos inerentes à pandemia (com morte de entes queridos, adoecimento, luto não vivido, confinamento, desemprego e redução da renda familiar etc.), que eclodiram juntamente à necessidade de reorganização das rotinas e das relações pessoais e profissionais.

O regime especial excepcional de ensino superior, decorrente da pandemia, floresceu no Brasil com o imperativo auxílio de tecnologias. Afinal, entre março e junho de 2020, os dispositivos legais lançados pelo MEC atrelavam a substituição das aulas presenciais por atividades curriculares remotas à utilização desses recursos. Sucédida por outros atos ministeriais inclusive para dilatação do seu prazo de vigência, até junho de 2020, a Portaria n° 343, de 17 de março de 2020⁹, dispõe:

O Ministro de Estado da Educação (...) resolve:
Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que **utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação**, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante

9 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Op. cit.

do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Grifo nosso)

Assim, naquele primeiro momento, qualquer iniciativa para atenuar os efeitos danosos da pandemia sobre o ensino superior necessariamente deveria passar pela adoção de recursos tecnológicos para a operacionalização do ato de ensinar, mediação da relação entre professor e aluno e distribuição de materiais didáticos. As exigências se impunham, a despeito da falta de acessibilidade que atinge a população brasileira, da falta de infraestrutura de parte das instituições, da falta de verba disponível para adequação da estrutura e dos serviços etc.

Ao longo desta investigação, não se localizou normativa do órgão que determinasse a concepção e consecução de estratégias pelas IES que possibilitassem acessibilidade tecnológica àqueles sem equipamentos e conexão com a internet e/ou sem domínio das tecnologias requeridas para a permanência no processo de ensino-aprendizagem durante a crise mundial de saúde pública.

Os critérios foram revistos somente no final do primeiro semestre. Por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020¹⁰, o MEC autorizou também a utilização de “meios convencionais” no ensino remoto, possibilitando a construção de propostas de com apostilas, módulos e outros materiais impressos, por exemplo, em detrimento dos dispositivos tecnológicos. Diz o referido ato:

O Ministro de Estado da Educação (...) resolve:
Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem **recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais**, por instituição de educação superior integrante do sistema

10 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Op. cit.

federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Grifo nosso)

Aquela altura, a maior parte das instituições já havia desenvolvido e implementado intempestivamente, com o período letivo em andamento, modelagens pedagógicas ancoradas na exploração de tecnologias, ainda que com limitações e deficiências. Restava a esperança de ajustes para os semestres subsequentes.

Acesso a tecnologias e políticas públicas

Ainda não há dados oficiais que dimensionem a exclusão educacional associada ao ensino superior remoto implantado no contexto da pandemia no Brasil. Entretanto, é possível inferir que milhares de estudantes ficaram à margem do processo de ensino-aprendizagem estritamente por questões tecnológicas, considerando o perfil de acesso da população à internet e aos equipamentos requeridos para o acesso à rede mundial de computadores (computador, telefone celular etc.) e a abrangência e qualidade do serviço disponível.

Publicada em abril de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a mais recente versão da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018¹¹ indica que um em cada quatro brasileiros não acessa a internet. Ou seja, 25,3% da população (cerca de 46 milhões de pessoas) estão desconectados e 74,7% (ou aproximadamente 133,8 milhões de pessoas) utilizam a rede.

11 TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. In: Agência Brasil. Rio de Janeiro (RJ): Agência Brasil, 29 abr. 2020. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 21 ago. 2020; ROMANI, Bruno. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. In: O Estado de S. Paulo. São Paulo (SP): O Estado de S. Paulo, 26 mai. 2020. Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-mostra-pesquisa,70003314360>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Na zona rural, o índice de indivíduos sem acesso é de 53,5%, portanto, maior do que aquele registrado em áreas urbanas. De acordo com a pesquisa¹², que envolve pessoas com idade a partir de 10 anos, o jovem está mais comumente conectado do que a criança, o adulto e o idoso (91% do total utilizam), mas observa-se significativo crescimento do volume de usuários no público com idade de 55 a 59 anos.

O estudo¹³ sinaliza diferenças acentuadas do consumo de internet entre as classes sociais. Quanto mais elevada a classe, maior o percentual de usuários. Usufruem da rede 95% das pessoas da classe A, 93% da classe B, 78% da classe C e somente 57% das classes D e E. Essa condição torna ainda mais agudos os efeitos da imposição da utilização da internet para garantia de acesso à educação, ampliando as desigualdades entre discentes pobres e ricos no acesso à escolarização e, portanto, elitizando-a.

O levantamento¹⁴ ainda indica que indivíduos com maior tempo de escolarização desfrutam mais da rede. Os percentuais são de 97% de usuários entre aqueles com ensino superior, 89% com ensino médio, 60% com ensino fundamental e somente 16% com educação infantil e analfabetos. Logo, há possibilidade de conformação de um ciclo vicioso de exclusão, em que os brasileiros alijados da graduação têm menos chances de se comunicar, interagir, buscar e produzir informação e conhecimentos na internet do que os graduados.

Afora isto, a condição de exclusão e desigualdades entre pobres e ricos na manutenção dos estudos no país, durante os primeiros meses de pandemia, é agravada considerando-se o tipo de equipamento utilizado para a conexão. A Pnad

12 PNAD CONTÍNUA TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do País. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro (RJ): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 29 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em 20 ago. 2020.

13 ROMANI, Bruno. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Op. cit.

14 ROMANI, Bruno. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Op. cit.

Continua TIC¹⁵ demonstra que mais da metade (58%) dos internautas brasileiros geralmente conecta-se estritamente por telefone celular, enquanto 42% recorrem a computadores. Entre os usuários das classes D e E com 10 anos ou mais, 85% acessam a internet somente pelo telefone, ou seja, por um aparelho que limita suas operações, impede a realização de atividades mais elaboradas e, portanto, restringe as possibilidades de exploração de ferramentas pelo professor e de aprendizagem pelo estudante.

Além disso, a tendência é de que os mais pobres façam o uso restrito do serviço de internet pela dificuldade financeira de contratação de pacotes robustos (e mais caros) que propiciem a navegação por mais tempo e a exploração de ferramentas com maior consumo de dados. Em geral, esse grupo adquire planos mais baratos e, portanto, com franquia limitada de dados, pacote de ferramentas para navegação livre predefinido pelas operadoras (em especial, aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais digitais) e previsão de corte da prestação do serviço após atingida a quota preestabelecida. Assim, essas pessoas não podem usufruir do amplo universo de informações e conhecimentos e possibilidades para a produção e disseminação de saberes disponíveis na internet. Por vezes, ainda padecem com a má qualidade do sinal e a instabilidade do serviço.

Decorrente da parca infraestrutura existente e da lógica do mercado em território brasileiro¹⁶, fruto de falhas históricas nas políticas públicas no setor, a franquia limita o tempo e prejudica a qualidade da navegação. Em geral, as melhorias, com investimento em fibra ótica, e a ampliação da abrangência da rede ocorrem nas áreas em que há concorrência entre diferentes empresas e perspectiva de retorno financeiro. Sobre

15 ROMANI, Bruno. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Op. cit.

16 Ver análise da advogada e integrante do Comitê Gestor da Internet e da Coalizão Direitos na Rede Flávia Lefèvre, em **VALENTE, Jonas**. Acesso à internet é exclusivo no celular para 59% no Brasil. **Brasília (DF): Agência Brasil, 31 mai. 2020. Disponível em:** <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/acesso-internet-e-exclusivo-no-celular-para-59-no-brasil>>. Acesso em 20 ago. 2020.

isto, explica Marcos Ferrari¹⁷, presidente do Sindicato das Empresas de Telecomunicações:

Nas cidades menores, de baixo IDH [Índice de Desenvolvimento Humano], e em áreas menos favorecidas, há a necessidade de se ter políticas públicas que favoreçam a demanda (tributação menor), que incentivem o uso de recursos dos fundos setoriais para disponibilizar infraestrutura e que privilegiem nos editais de venda de licenças (como o 5G) compromissos de abrangência voltados à ampliação de *backhaul* óptico e infraestrutura de acesso.

Os problemas não se limitam à conexão. Nem todos têm ou sabem utilizar os equipamentos para acesso à rede. Conforme a pesquisa do IBGE¹⁸, o telefone celular está em 93,2% dos domicílios particulares permanentes do Brasil, mas 5,1% deles não têm telefone fixo ou móvel. Quatro motivos levam à ausência de aparelho móvel para uso pessoal, a saber: o custo incompatível com o orçamento (28%), a falta de interesse (24,2%), a inapetência para utilização (19,8%) e o hábito de uso de equipamento cedido por terceiro (16,6%).

Com modelos mais baratos do que aqueles de *tablet* e computador, o telefone celular está em 99,2% dos domicílios com serviço de internet disponível, enquanto o computador e o *tablet* estão em número bem menor de lares brasileiros com acesso à rede (48,1% e 15,5% respectivamente). A conexão pela televisão inteligente ocorre em 23,3% das residências com internet. No país, 41,7% de todas as casas permanentes têm computador; 12,5%, *tablet*; e 96,4%, TV.

Entre aqueles domicílios sem acesso à internet¹⁹, 34,7% não utilizam a rede por falta de interesse dos residentes; 25,4% por ser dispendioso o custeio do serviço; 24,3% por nenhum morador dominar a tecnologia; 7,5% por não haver serviço

17 **VALENTE, Jonas.** Acesso à internet é exclusivo no celular para 59% no Brasil. **Op. cit.**

18 PNAD CONTÍNUA TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do País. **Op. cit.**

19 PNAD CONTÍNUA TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do País. **Op. cit.**

disponível na área das residências; e 4,7% pelo alto custo do equipamento eletrônico exigido para a conexão com a rede. Na zona rural, essa última questão motiva a desconexão de 20,8% dos lares alcançados pela pesquisa.

A maioria²⁰ das pessoas recorre à internet em domicílios (79,1%). Em território brasileiro, a conexão mais comum é a de banda larga móvel 3G ou 4G, utilizada por 80,2% dos internautas. Ao todo, 75,9% fazem a conexão de banda larga fixa. Há tendências de crescimento da quantidade de lares com os dois tipos simultaneamente – isso já ocorre em 56,3% deles –, e de desaparecimento da pioneira conexão discada, de menor qualidade e adotada em 2018 somente em 0,2% das casas.

Diante desse cenário, urgem políticas públicas para a democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação no Brasil que perpassem pela revisão do modelo de gestão das telecomunicações e pela ampliação e interiorização da infraestrutura para a disponibilização de serviço de internet de alta velocidade no Brasil. Merecem atenção especial as classes mais baixas e moradores da zona rural e das regiões com menor proporção de usuários, Norte e Nordeste.

Paralelamente, tem se tornado essencial que o poder público elabore, implante, acompanhe e avalie a consecução de instrumentos regulatórios da atuação dos agentes públicos e privados, em especial das operadoras, voltados à garantia da qualidade do serviço prestado à população, bem como cumpra e faça cumprir a Lei n° 12.965, de 23 de abril de 2014, o Marco Civil da Internet, que reconhece que o “acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania²¹”.

Mesmo com o incremento da demanda em 2020, em decorrência do distanciamento físico compulsório no período de pandemia e da expansão do trabalho e do ensino remotos, em agosto (cinco meses após o distanciamento físico), ainda não havia sido implantada iniciativa federal de alcance nacional

20 PNAD CONTÍNUA TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do País. **Op. cit.**

21 BRASIL. Lei n° 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília (DF), abr. 2014. Documento digital.

voltada ao subsídio para a aquisição de equipamentos e planos de serviço de internet pela população de baixa renda ou sem renda, à ampliação da rede de prestadores de serviços e/ou ao fomento e financiamento de ações de formação e treinamento de novos usuários.

Sequer havia políticas públicas para apoio a estudantes – em especial, aqueles vinculados a políticas de democratização do acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), comprovadamente de menor renda – e professores de instituições de ensino que já tinham adotado o regime especial de ensino, com atividades remotas ministradas com auxílio de tecnologias.

Em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, o MEC²² teria um projeto para promover o acesso à internet de até 400 mil dos aproximadamente 900 mil estudantes de estabelecimentos da rede federal em situação de vulnerabilidade social e com renda de até meio salário mínimo por meio da oferta de *chip* e/ou bônus de operadoras selecionadas por licitação, ainda no segundo semestre de 2020. Anunciada em julho, a proposta foi ratificada no mês de agosto, sem divulgação de data para início. O próprio ministro da Educação, Milton Ribeiro²³, reconheceu, à época, o atraso na adoção de medidas que pudessem mitigar os prejuízos dos discentes neste contexto:

22 MEC DIVULGA SOLUÇÃO PARA FORNECIMENTO de acesso à internet a alunos de baixa renda. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 17 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-solucao-para-fornecimento-de-acesso-a-internet-a-alunos-de-baixa-renda>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

23 OLIVEIRA, Elida. Milton Ribeiro diz que ‘foi um pouquinho tarde’ iniciativa do MEC de internet gratuita para alunos de baixa renda. In: Portal G1. Brasília (DF): Globo.com, 17 ago. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/17/foi-um-pouquinho-tarde-para-tomarmos-essa-iniciativa-afirma-milton-ribeiro-sobre-internet-gratuita-para-alunos-de-universidades-e-institutos-federais.ghtml>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Houve um *delay* [atraso], foi um pouquinho tarde para tomarmos essa iniciativa. Mas vocês têm que concordar conosco que o percurso administrativo que as coisas públicas possuem, e toda a nossa burocracia interna, ela nos torna um pouco mais lentos, e isso naturalmente foi uma das causas pelas quais a gente demorou um pouquinho mais do que aparentemente seria o razoável para poder oferecer isso que nós vamos oferecer.

Além de atrasada, a proposta contemplaria apenas uma parcela dos graduandos em situação de vulnerabilidade social matriculados na rede pública federal e se restringiria às IES mantidas pelo MEC, a despeito da demanda dos universitários vinculados a instituições das redes estaduais e municipais e a estabelecimentos privados, por meio de programas de bolsas de estudos e financiamento estudantil.

Para mitigar a lacuna no setor, instituições públicas e privadas desenvolveram projetos pontuais que incluíam a distribuição de *chips* para acesso à rede, a concessão de bolsa-auxílio para custeio de despesas com tecnologias, o empréstimo de equipamentos como computador e *notebook* etc. aos discentes de baixa renda ou sem renda formal.

Ao menos nos primeiros meses de suspensão das atividades acadêmicas presenciais devido à pandemia, perduraram as condições desiguais de usufruto do ensino superior remoto no Brasil, por falta de acessibilidade tecnológica. Na prática, a debilidade no acesso às tecnologias aplicadas à educação leva à segregação, desencadeia diferenciações na apropriação do conhecimento e cria uma nova demanda por medidas de reparação, sob risco de comprometimento da formação e do futuro dos estudantes que ficaram à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A ocorrência intempestiva da pandemia de Covid-19 impôs às organizações do setor educacional a escolha entre cancelar o período letivo, suspender as aulas para futura reposição ou substituir as aulas presenciais por atividades

curriculares remotas. Em ambas as opções, despontavam os riscos de insatisfação da comunidade interna e de evasão e/ou inadimplência dos estudantes, que, em muitos casos, poderia levar à cessação definitiva do funcionamento, ao desgaste de imagem, a processos judiciais por danos à comunidade acadêmica etc.

Muitas instituições de ensino superior optaram pela substituição do ensino presencial pelo remoto. Assim, aceitaram o desafio de desenvolver e implantar uma nova modelagem pedagógica de supetão, com o período letivo em andamento, sem tempo para preparo, sem recursos financeiros alocados para aplicação na adequação de estrutura e serviços, sem equipe profissional formada e capacitada para o ensino sem contato físico algum e exploração de tecnologias na condução das aulas, sem referências de experiências exitosas em empreitadas similares, em meio ao abalo e à comoção desencadeados pela crise na saúde pública e seus efeitos sociais e econômicos.

No primeiro momento, o condicionamento, pelo poder público, da oferta do ensino remoto à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem gerou dificuldade de acompanhamento dos cursos por parte dos graduandos e até condenou uma parcela da comunidade discente à evasão, por falta de acesso e/ou domínio de equipamentos tecnológicos e/ou falta de acesso à internet com condições para amplo uso nos estudos. Desconsiderou-se a realidade brasileira, ampliando a desigualdade de pobres e ricos no acesso ao ensino superior.

Poderia atenuar o problema a promoção de políticas públicas federais, de alcance nacional, para distribuição de *chips* e bônus de planos de serviços de internet, financiamento de equipamentos, entre outras opções, e de exigência da adoção de mecanismos de inclusão digital pelas próprias instituições, mediante apoio e subsídio. Porém, cinco meses após a interrupção das aulas presenciais, havia somente um projeto federal na área, mas sem previsão de início e dirigido apenas aos estudantes de IES da rede pública federal.

Em meio à pandemia, quem não dispunha de recursos tecnológicos e aqueles desconectados da internet perderam o direito de dar continuidade aos estudos, à aprendizagem de conhecimentos acadêmicos e ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes inerentes ao momento do processo formativo em que sem encontravam. Vítimas da exclusão digital tornaram-se potenciais vítimas da exclusão educacional no país.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. **Dispõe sobre atividades educacionais no contexto da pandemia.** Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. **Orienta a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades curriculares remotas.** Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades curriculares presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília (DF), jul. 2020. Documento digital.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. **Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar durante a pandemia da COVID-19.** Brasília (DF), abr. 2020. Documento digital.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil.** Brasília (DF), abr. 2014. Documento digital.

BRASIL. Lei n° 9.394, de **20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF), dez. 1996. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 395, de 15 de abril de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1° do art. 1° da Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Brasília (DF), abr. 2020. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 473, de 12 de maio de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1° do art. 1° da Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020. Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta da Coordenação-Geral de Legislação e Normas de Regulação e Supervisão da Educação Superior/ Diretoria de Política Regulatória/ Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior n° 17, de maio de 2020. Integra o Processo n° 23000.008779/2020-69, subsidiando, a pedido da Consultoria Jurídica/MEC, a elaboração de portaria que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19, com análise técnica conjunta da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

Superior(SERES), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Brasília (DF), mai. 2020. Documento digital.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

FOLHA INFORMATIVA COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. In: Organização Pan-americana da Saúde. [s.l]: Organização Pan-americana de Saúde, 2020. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MEC DIVULGA SOLUÇÃO PARA FORNECIMENTO de acesso à internet a alunos de baixa renda. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 17 ago. 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-solucao-para-fornecimento-de-acesso-a-internet-a-alunos-de-baixa-renda> >. Acesso em: 17 ago. 2020.

MEC DIVULGA SOLUÇÃO PARA FORNECIMENTO de acesso à internet a alunos de baixa renda. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 17 ago. 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-solucao-para-fornecimento-de-acesso-a-internet-a-alunos-de-baixa-renda> >. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Milton Ribeiro diz que 'foi um pouquinho tarde' iniciativa do MEC de internet gratuita para alunos de baixa renda. In: **Portal G1**. Brasília (DF): Globo.com, 17 ago. 2020. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/17/foi-um-pouquinho-tarde-para-tomarmos-essa-iniciativa-afirma-milton->

ribeiro-sobre-internet-gratuita-para-alunos-de-universidades-e-institutos-federais.gh.html >. Acesso em: 17 ago. 2020.]

PNAD CONTÍNUA TIC 2018:Internet chega a 79,1% dos domicílios do País. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro (RJ): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.29 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em 20 ago. 2020.

ROMANI, Bruno. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. In: O Estado de S. Paulo. São Paulo (SP): O Estado de S. Paulo, 26 mai. 2020. Disponível em: < <https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-mostra-pesquisa,70003314360>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SISTEMA CORONAVÍRUS – Monitoramento nas Instituições de Ensino. In: **Ministério da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Educação/ Universidade Federal do Oeste da Bahia / Universidade Federal do Cariri / Universidade Federal do Oeste do Pará / Universidade Federal de Viçosa, 20 ago. 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. In: Agência Brasil. Rio de Janeiro (RJ): Agência Brasil, 29 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

VALENTE, Jonas. **Acesso à internet é exclusivo no celular para 59% no Brasil. Brasília (DF): Agência Brasil, 31 mai. 2020. Disponível em:**

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/acesso-internet-e-exclusivo-no-celular-para-59-no-brasil>>.

Acesso em 20 ago. 2020.

A escola como uma crônica de morte anunciada¹

Alessandro Varela dos Santos²

O presente artigo é parte da análise sobre um recorte de uma escola pública no Sul do Brasil nos últimos 4 anos. O trecho que trago de tese de doutoramento avalia a atualidade da precarização educacional não apenas como um fato constatado, mas traz em si algo pior: a naturalização da precariedade da escola pública no Brasil. É um olhar ao precário como brecha de uma falência da educação pública.

A proposta da tese *Modos de ver a (e de ver-se na) escola em tempos de sua dispersão³* estabeleceu-se a partir de uma encomenda a um grupo de estudantes do ensino médio de escola pública, em Porto Alegre. O pedido aos educandos dava conta da produção de fotografias por meio dos seus celulares sobre a escola que eles viam e na qual estavam inseridos. As cenas capturadas produziram uma narrativa singular do espaço escolar. Sendo mais preciso: a escola que a pesquisa imaginava ver não apareceu. As fotografias que retornaram como objeto de estudo denunciavam uma outra escola: um ambiente escolar vazio, precarizado, com grades e impossibilidades, um lugar sem estudantes, sem perspectivas. A escola fadada ao não futuro.

1 Referência à obra *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel García Márquez (1981).

2 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Jornalista e licenciado em História. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Estudos Culturais em Educação; integrante do grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS - Educação, Culturas e Pedagogias (UERGS/CNPq). Professor de Ensino Médio da rede pública e privada. E-mail: alevarela7575@gmail.com.

3 Tese de doutoramento defendida em março de 2020, sob orientação da professora doutora Iara Tatiana Bonin.

De imediato, a partir das imagens e entrevistas, a escola como um local de esperança, oportunidades e ascensão social foi substituída por um lugar burocrático e preocupado com a produção em larga escala de mão de obra para o neoliberalismo vigente – embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 2018, estabeleça, no Título II, artigo 2º, os princípios e fins da educação nacional, afirmando que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Esses propósitos educacionais são reafirmados no Título III, artigo 4º, que trata do direito à educação e do dever de educar. O Estado tem por obrigação ofertar educação básica a todos, ou seja, a escola deve ser pública e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade para os níveis que compreendem a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, reiterando premissas constantes também na Constituição Federal. Cada estado brasileiro, conforme a LDB, tem que destinar 25% da sua receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Esse montante será direcionado para remuneração e capacitação de pessoal docente e profissionais da educação, além de aquisição de equipamentos e bens, reparos, construção e conservação dos espaços apropriados para o exercício do ensino. Essa lei deve vigorar em todos os estados da federação, embasada em constituições e leis orgânicas. A União, anualmente, cumprindo o que está na LDB, deve destinar 18% da receita para a educação no país.

Em julho de 1977, no Simpósio sobre Ensino Público, dentro da programação da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Darcy Ribeiro fez uma de suas falas mais emblemáticas sobre educação. O sociólogo afirmou que a classe dominante no Brasil tinha tido, até então, êxito em produzir riqueza para si e sem intenção alguma de partilhá-la com os desvalidos. “Só que este projeto para ser implantado precisa de um povo faminto, chucro e feio” (RIBEIRO, 2019, p. 34).

A educação, no Brasil, não tinha como propósito último melhorar a vida de seu povo. A educação, conforme o autor, não estava planejada para emancipar seus cidadãos e cidadãs, mas para servir à classe dominante a explorar e subjugar a base da população brasileira. A precarização da educação era um projeto de muito tempo e um empreendimento planejado e não incidental, conforme Darcy Ribeiro. Havia um sistema educacional de qualidade, mas este estava preservado a poucos e era conformado por um viés elitista que, na prática, respaldava privilégios de classe. Os interesses desse grupo social privilegiado se impunham sobre “uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta para esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente” (RIBEIRO, 2019, p. 21).

Na atualidade, apesar das prescrições legais para investimentos no campo educacional, já mencionadas, são espantosamente comuns as imagens da precarização da escola pública – apresentadas cotidianamente por meio de notícias jornalísticas, programas de televisão, documentários e também propagadas nas redes sociais. As escolas – assim como os hospitais, os postos de saúde, as quadras públicas para práticas esportivas – exibem estruturas precárias, o que compromete a rede de serviços voltada para a população, em especial aquela que dispõe de menos recursos financeiros para custear serviços privados.

As imagens reunidas na pesquisa funcionam como denúncia: um pedido de socorro da escola pública que chega ao fim como instituição. As fotografias apresentadas perturbaram os estudantes. O olhar coloca em foco a precarização da escola, aspecto assinalado nas falas dos estudantes quando expuseram as razões de suas escolhas. O espaço escolar precarizado parece expresso nas imagens como a quadra, a sala de aula, a pracinha, o banheiro, a carteira – espaços e objetos em que se inscrevem marcas de uso e da ação do tempo, bem como marcas que se desejam imprimir, desenho, palavra, no que se convencionou chamar pichação.

Perturba o espaço precarizado, perturbam as inscrições nele expressas, mas também há algo que escapa e perturba, no espaço, aquele que grafa palavras, imagens, marcas, inscrições num espaço-tempo controlado, subvertendo assim a interdição. Parece que aí também se inscreve um desejo de expressão e de estar de outro modo num espaço que usualmente nos convoca a assumir certa identidade e a reger a vida por certo código de conduta. Meu intuito neste texto é colocar em discussão o precário que se inscreve no espaço escolar e o precário que se inscreve em formas de ser e de viver.

A precarização, para Freitas (2018), seria um mecanismo de gestão empresarial da escola, que promove isolamento, ruptura de vínculos entre os sujeitos escolares e entre a escola e o entorno, e, desse modo, integraria um conjunto de estratégias voltadas para a fragilização de formas de controle social. “Seu propósito é destruir a educação pública de gestão pública e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor” (FREITAS, 2018, p. 36). Esse movimento de reformulação empresarial da educação não é recente também no Brasil.

De acordo com Freitas (2018), há algumas décadas países como Chile e Estados Unidos desenvolvem políticas neoliberais que tornam a educação um produto a ser gerido pela iniciativa privada, algo que se concretiza por meio do sucateamento das instituições e pela instauração de uma ineficiência planejada do Estado nessa área. São políticas de reforma que se consolidam com apoio de diferentes esferas da sociedade (empresários interessados no nicho de mercado, algumas universidades, alguns consultores, pesquisadores, gestores, representantes do poder público, governantes, entre outros). A estratégia posta em curso, ao longo do tempo é “a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho” (FREITAS, 2018, p.

42⁴). As reformas educacionais no Brasil são resultado das transformações sofridas pelo capitalismo no mundo ocorridas no final do século XX sob as orientações do neoliberalismo, com propostas para a educação da América Latina com vistas a torná-la mais flexível e competitiva para se adaptar aos países emergentes ao capital globalizado. A escola passa a ser gerenciada pelos pilares do neoliberalismo, que traça ao serviço público uma estratégia de ineficiência e pouca agilidade.

Então a acusação de se tratar de uma educação frágil e não adaptada ao tempo do capital é usada para “modernizar” a escola nos moldes de uma escola neoliberal, submetida a uma lógica do capital, como sustenta Laval (2019). “A questão toda era mostrar que a nova escola neoliberal não era menos desigualitária, mas, ao contrário, muito mais desigualitária que a forma elitista clássica, na medida em que permitia a intervenção muito mais direta na escola e na universidade dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes” (LAVAL, 2019, p. 11). A melhoria da

4 A reforma educacional no Brasil parte de uma ideia enraizada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, em março de 1990. O encontro vai dar origem ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Antes, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O documento institui um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos. Na reformulação da LDB de 1971, fica obrigatória a conclusão do primário, fixado em oito anos, e passam a ser utilizados os termos 1º grau e 2º grau. Essa estrutura permanece até a LDB de 1996, quando entra em vigor a denominação de ensino fundamental e ensino médio. Outra mudança chega com a possibilidade de cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece que o analfabetismo deve ser erradicado até 2025. Portanto, o Brasil passa por algumas reformas na educação que sinalizam mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996); modificações curriculares impostas pelo Ministério da Educação que se concretizam nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; além das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação – todas promovidas nos últimos 20 anos no país. Material disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>.

qualidade da educação tem sido defendida como algo que deveria decorrer da concorrência entre professores, estudantes e empresas num livre mercado educacional. A reforma empresarial da educação tornar-se-ia eficiente quando o Estado deixasse de gerenciar a educação e esta fosse administrada pelos empresários num mercado sem amarras burocráticas consolidadas pela máquina estatal (FREITAS, 2018).

A proposta desenvolvida e apresentada por políticas de governo assentadas sob uma ótica neoliberal⁵ se adapta ao jogo da concorrência generalizada e que admite uma lógica econômica aplicada à educação – esse é, conforme o autor, outro modelo de “modernização da escola, ao aplicar uma espécie de o *voucher* educacional que, distribuído pelo Estado aos pais, daria plenas condições para que eles pudessem escolher a escola adequada aos filhos. Está posta a possibilidade das famílias não mais utilizarem a educação pública para a educação dos filhos. Os pais deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos” (FREITAS, 2018, p. 32). O Estado só teria como obrigação garantir o básico em educação ao cidadão estipulado no *voucher*. A qualidade da escola passa a ser uma mercadoria que pode ser adquirida pelas famílias.

Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo *voucher* distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro de seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isso é visto como algo “natural” já que os pais diferem entre si quanto ao mérito acumulado, sendo essa “diferença” fundamental para se motivar o progresso da sociedade. Uma intervenção do Estado destinada a eliminar essa diferença é vista como algo indevido que desestimula a busca pelo mérito pessoal, sendo ainda

5 O pensamento neoliberal entende o trabalhador como uma empresa autônoma e dele exige que seja competitivo. O Estado passa a executar uma política de total autonomia aos cidadãos e ao mercado no pós-Guerra e final do século XX. A influência mínima dos governos neoliberais incentiva o trunfo do capitalismo frente ao Estado.

uma injustiça com aquele que se “esforçou” (FREITAS, 2018, p.32).

Dentro desta ordem empresarial – em que cada um é responsabilizado pelas supostas escolhas (como se as condições de escolha não fossem geradoras de desigualdades), a função do Estado passa a ser a de fazer a gestão das condições para que os sujeitos produzam seus diferenciais. A educação escolar converte-se em mercadoria que poderia ser adquirida pelas famílias como um produto mensurável pela lógica empresarial. As escolas que não se adequarem ao estilo sofreriam consequências típicas das empresas, como demissões e reestruturação por meritocracia. Mas, para o *voucher* ser encarado como opção viável e salvacionista, é preciso “colocar em prática um processo de destruição das redes públicas pela transferência dos recursos públicos para as empresas terceirizadas para operar nas escolas públicas, subfinanciando as públicas e derrubando sua qualidade” (FREITAS, 2018, p. 34).

A prática neoliberal tem como base a organização do mercado a partir do Estado mínimo. A concorrência e a competição entre empresas e trabalhadores moldam o mercado. De acordo com Lazzarato (2008), o mercado é quem dita não a troca, mas sim a concorrência reguladora na sociedade. “Na concepção neoliberal, a concorrência não é o resultado de um ‘jogo natural’ dos desejos, dos instintos, dos comportamentos” (LAZZARATO, 2008, p. 17). É uma ordenação neoliberal que condiciona o Estado a precarizar os próprios serviços oferecidos para apregoar que os governos já não têm condições de reger e controlar seus afazeres – a educação, por exemplo. Daí por diante o discurso da terceirização, da concorrência e da meritocracia é utilizado como saída efetiva para a crise do Estado. A intervenção neoliberal do Estado governado por políticos neoliberais é para que o mercado possa se servir livremente da economia. Quanto mais houver gerenciamento de políticas neoliberais, melhor, argumenta Lazzarato (2008).

A sociedade neoliberal vive bem com uma certa taxa de precariedade, de insegurança, de desigualdade, de pobreza, tal como as sociedades disciplinares admitiam naturalmente uma certa taxa de ilegalismo que elas próprias tinham criado. A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades porque, de facto, é com elas que joga e a partir delas governa. Ela apenas tenta estabelecer um equilíbrio tolerável, um equilíbrio suportável pela sociedade entre normalidades diferentes: entre a normalidade da pobreza, da precariedade, e a normalidade da riqueza. Ela já não trata da “pobreza relativa”, das disparidades entre os diferentes rendimentos, nem das suas causas. Interessa-se somente pela “pobreza absoluta” que impede o indivíduo de jogar o jogo da concorrência (LAZZARATO, 2008, p. 50).

A pobreza e a precariedade são criadas e bem-vindas ao consumo de uma doutrina neoliberal para que o trabalho continue sendo efetuado, independentemente das condições, explica Lazzarato. “A pobreza é inteiramente criada no interior duma sociedade ‘objectivamente’ rica através de dispositivos de segmentação, de divisão, de diferenciação” (LAZZARATO, 2008, p. 38). No caso estudado, a educação é afetada diretamente por esse esvaziamento de investimentos para que a livre concorrência do mercado ocupe esse espaço rentável dominado pelo Estado. A impressão que se tem é que esses dirigentes neoliberais, no Brasil, representados por partidos políticos de direita como PSDB, PP e MDB, governam sem se intrometer na sociedade. Ou seja, governam sugerindo que não estão governando. No entanto, os governos neoliberais têm uma gerência direta na venda de bens públicos, privatizações e incentivos fiscais a empresas privadas.

Conforme matéria publicada no jornal *Zero Hora*, em 24 de maio de 2019, e também no site *ClicRBS* na mesma data, as parcerias público-privadas na educação são propostas benéficas para enfrentar problemas de estrutura física e na aprendizagem nas escolas no Rio Grande do Sul. De acordo com a matéria, o governo gaúcho, liderado por Eduardo Leite, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB),

historicamente neoliberal e adepto das privatizações do patrimônio público, acredita que a saída para a crise na educação estadual passa pela realização de contratos de concessão para que empresas assumam a gestão das obras, da manutenção e dos serviços de limpeza e segurança nas instituições de ensino.

Eduardo Leite, governador eleito do estado do Rio Grande do Sul em 2018 pelo PSDB, em nota na mesma matéria, tornou explícito o interesse na parceria com empresas que possam assumir a educação no estado: “Queremos esse modelo aqui. Só porque um serviço é público não significa que precisa ser administrado pelo poder público”, disse o governador depois de uma viagem aos Estados Unidos para conhecer exemplos de escolas que utilizam essa parceria público-privada. Ao que parece, o representante do Executivo alinha-se à defesa do livre mercado na educação pública e do afastamento do Estado dessa incumbência.

Ainda em 2019, o atual governo brasileiro, chefiado por Jair Bolsonaro, anunciou seu anseio de ver tramitando em regime de urgência um projeto de lei no Congresso Nacional para propor um regime de regularização do ensino domiciliar no Brasil. O projeto está sob os cuidados da ministra da Família, Mulher e dos Direitos Humanos, Damarens Alves. Também chamado de *homeschooling*, o ensino domiciliar não é autorizado no país, uma vez que a legislação prevê a obrigatoriedade da matrícula para estudantes após os 6 anos. A educação, organizada para ocorrer em casa e de modo individualizado, seria então responsabilidade dos pais ou tutores que se colocariam à frente do processo de aprendizagem das crianças. A modalidade permite que possam ser contratados professores particulares. Ao governo federal somente caberá verificar se os pais e/ou responsáveis realizaram um cadastro obrigatório numa plataforma do Ministério da Educação. Tal proposta remete, mais uma vez, ao que discute Freitas (2018, p. 53):

O movimento para livrar-se do controle do governo e de suas escolas por meio das “contas de poupança da educação” prevê até o uso dos recursos para a instrução

das crianças em suas próprias casa (*homeschooling*), incentivando processos de “desescolarização” e ainda pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares e até mesmo aulas de faculdades – desde que a criança não frequente uma escola pública.

A escola pública é precarizada, conforme já argumentei, para ser posteriormente “redimida” de sua condição precária por uma transformação da educação em empresa educacional. “A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas (...) com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos” (FREITAS, 2018, p. 55). Cria-se, a partir de medidas neoliberais como *vouchers* e escolas *charters* (inserir a escola pública num mercado de total concorrência), um mercado educacional pronto a receber recursos públicos destinados à educação, o que acaba por destruir a educação pública em troca de privatizações e terceirizações dos aparelhos públicos destinados aos sistemas educacionais.

A argumentação sobre o precário diz respeito à precarização – como expressão de baixo investimento e estratégia de sucateamento do que é público de modo a torná-lo ineficaz, ou custosamente eficaz. As imagens denunciaram essa precariedade como meio de discutir tais produções que se constituem num contexto particular, em termos culturais, sociais, políticos, históricos.

O primeiro elemento que as imagens mostram na visão dos estudantes, que particulariza a escola pública, seja na porta do banheiro pichado ou na quadra esportiva inabitada, é o vazio protagonizado pelo precário. “O primeiro elemento de singularização da escola é, justamente, aquilo que permanece” (CUBAS; RECHIA, 2017, p. 290). Aqui o que se demora em ficar nas fotografias é o danificado, o vazio, o que está em crise, o abandono.

A imagem pode ser um lugar de articulações, um lugar para gerar conflitos, um local que não prime pelo comum. “A imagem decorre de determinações e vontades, mas também de

acidentes e recalques. (...) O pensamento da imagem é, portanto, resultado e portador de uma perturbação” (BRUNO, 2018, p. 134). É potente pensar que as fotografias produzidas pelos jovens do ensino médio foram um meio criativo de traçar novas possibilidades de encarar o precário e promover por meio das imagens um ato de resistência criativa (GALLO, 2009).

A escritora argentina Inés Dussel insinua que a escola está suspensa no tempo, pois é o lugar em que o saber instituído pode ser transgredido, profanado. A escola ainda é um espaço precário, mas central para que se possa questionar, perguntar e analisar sob outros ângulos. Dussel também traz o tema da precariedade para pensar a escola e faz menção a Judith Butler no que diz respeito às vidas precárias. Segundo Dussel, Butler diz que não são apenas os que têm sua vida fragilizada que são excluídos e marginalizados, mas os precarizados também estão vulneráveis nessa vida (Dussel, 2017). Para Butler (2018), a vulnerabilidade decorre da destruição política imposta por outros a partir de uma condição de precariedade: “a nossa precariedade depende em grande medida da organização das relações econômicas e sociais, da presença ou ausência de infraestruturas e de instituições sociais e políticas de apoio” (BUTLER, 2018, p. 131). De acordo com Butler, há uma preocupação política a partir das normas dominantes para gerir as populações que envolve uma distribuição desigual de precariedade. A vida dessas pessoas em situação precária recebe proteção e apoio menores.

A escola e a vida na escola pública recebem cada vez menos condições para permanecer ativas. “O que é evidente é que a escola, para sustentar-se como montagem, precisa de condições discursivas que afirmem a sua importância e a sua centralidade para transmissão da cultura, sem essa legitimidade, o que realiza tem poucas chances de perdurar” (DUSSEL, 2017, p. 96). Precário, então, segundo Dussel, é um estado da escola que não é passageiro. A precariedade vem sendo aplicada há tempos na escola para que ela mesma seja “cuidada e apreciada”. Dussel afirma que a precarização está presente no jargão econômico e social para discutir as

condições de incertezas, instabilidade e imprevisibilidade como as que o capitalismo contemporâneo impõe. “A precariedade não produz subjetivação, mas desfiliação, um vagar sem rumo que empobrece as vidas humanas não somente no aspecto material, mas sobretudo subjetivo” (DUSSEL, 2017, p. 89). O conceito de uso da precarização na escola por Dussel segue um percurso que faz do precarizado, no caso a escola, um lugar onde se possa intervir no estado das coisas, pois a escola precária é um espaço em que se pode questionar autoridade, ordens e referentes sociais estabelecidos. A escola precarizada se permite colocar em evidência as “exclusões ou as imposições” para criticar e subverter o que está posto.

Com isso, a escola sem amarras, condicionada pela precariedade, se posiciona como um lugar menos fixo e estático para debater e desestabilizar as suas ordens ou por ser esse espaço de crítica que acaba por movimentar-se contra a imobilidade, como reflete Dussel (2017). “A escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infra-estruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais” (DUSSEL, 2017, p. 90-91). A dúvida não está mais em como desestabilizar a escola, e sim em compreender que ela não é estável.

A hesitação surge em entender como a escola, que sempre conviveu com a precariedade, consegue amparar-se em nossa sociedade como um dos lugares mais confiáveis. “O que é preciso indagar é como, no contexto das relações sempre precárias e em movimento, a instituição escolar consegue sustentar-se de pé e pode estabilizar-se, ainda que seja por alguns momentos” (DUSSEL, 2017, p. 91). Talvez seja preciso perceber que a escola é um dos poucos ambientes em que se educa a atenção e se promove o olhar para aspectos colocados no mundo que não estão perceptíveis em outros lugares, e que esse fato ainda ofereça à escola momentos de força e estabilidade para continuar forte na busca de igualdade entre as pessoas.

O que está explícito nas imagens dos estudantes é que a escola, mesmo precária, é refúgio. Mesmo sendo local

esvaziado, como vimos em algumas imagens, é criativa e usa da criatividade para denunciar. A escola é o lugar que aponta e debate a sua precariedade ao mesmo tempo em que se desloca em nosso tempo de pobreza e violência. As fotografias perturbam quando não apontam o ordinário de corredores cheios de estudantes, de olhares felizes posando para câmeras, de uma escola comum que transcorre seus dias povoados de sujeitos a escolarizar. Mas o que vemos são fotografias que denunciam o vazio, o lugar precarizado, a falta de perspectiva, o abandono do Estado, o não querer estar naquele espaço.

A criatividade desses educandos foi deslocar nosso olhar do que esperávamos para o que nos comove ao avistarmos um lugar desabitado pelo poder público. Um local precarizado, esvaziado, pichado. O estar na escola coloca esses estudantes num espaço que é deles, mas que os abandonou. A escola para esses jovens é um refúgio de ambivalências que os protege e os captura; no entanto, não fornece estrutura para mantê-los atentos naquele lugar. O que está posto não é o linear, a escola-padrão. Não vemos imagens de uma escola que nos convide a vê-la como escola. Miramos o que meninos e meninas decidiram nos mostrar como aviso de uma falência premeditada do espaço escolar público.

Referências

BRUNO, Fabiana. Uma antropologia das “supervivências”: as fotobiografias. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2018. p. 91 – 106.

CUBAS, Caroline Jaques; RECHIA, Karen Christine. Elogio de l’escola e escolta: o ordinário da escola em imagens. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DUSSEL, Inés; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A politização e apopularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo e educação – a vila.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal.** Trad. de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: UFSCar, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Marília (SP): Editora Lutas anticapital, 2019.

A qualidade social da educação e o direito à educação em contexto pandêmico: algumas reflexões sobre o caso do Rio Grande do Sul

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura¹
Berenice Corsetti²

Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus modificou profundamente a tessitura social nas suas mais distintas dimensões, e a educação, como elemento potencializador das práticas estabelecidas entre os sujeitos, para além da assimilação de saberes e conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, também foi fortemente atacada. Uma nova realidade se apresenta junto ao sistema de educação brasileiro, num processo de “retomada à normalidade” no que se refere à retomada da oferta da educação pública, gratuita e de qualidade junto aos entes federados. Dentre as diferentes estratégias utilizadas pelo Estado, na busca por cumprir o que determina a Constituição Federal (BRASIL, 2002) em seus artigos 205 e 206, que estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado, emerge o ensino remoto. As escolas das redes, dentro do planejamento estatal das secretarias de Educação, desenvolvem um conjunto de atividades pedagógicas disponibilizadas via plataformas digitais diversas, nas quais os sujeitos da escola interagem com as propostas pedagógicas

1 Mestre em Educação. Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre.

E-mail: julian.diogo@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo/RS. E-mail: bcorsetti@unisinos.br

desenvolvidas pelo grupo de professores das instituições de ensino.

Nesse contexto, e seguindo o que preconiza a legislação (BRASIL, 1988), que determina que a educação focaliza seus esforços visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, à luz dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o debate acerca da *qualidade da educação* surge de forma bastante pungente e potente no sentido de dar respostas às comunidades escolares neste momento tão delicado. O presente trabalho busca trazer algumas reflexões sobre a educação em tempos de pandemia no estado do Rio Grande do Sul, à luz que chamamos de *qualidade social da educação*, um “tipo” de qualidade muito pouco explorado no contexto das políticas e ações governamentais de cunho educacional, porém fundamental para o desenvolvimento de um processo educativo que privilegie os sujeitos em vez de números, indicadores estandardizados e ranqueamentos.

Entendemos que, dentro do conjunto e fenômenos educativos da modernidade, nunca antes foi tão necessário (re)pensar os processos de implementação e efetivação da qualidade social da educação e, por conseguinte, o aprimoramento das estratégias de garantia do direito à educação. A pandemia desvelou o verdadeiro abismo existente nas diferentes dimensões em que a prática pedagógica se manifesta, especialmente junto às classes menos favorecidas. A reflexão aqui proposta está para além do instrumental para o ensino remoto, chamado assim por muitos, como a falta de conexão de internet de qualidade para acesso aos materiais e recursos digitais disponibilizados; equipamentos (celular ou computador) que tenham suporte para as demandas de professores e alunos quanto ao desenvolvimento das atividades; um espaço dedicado para o estudo (estrutura física); o processo de formação de professores e alunos para a utilização das plataformas digitais como potência para o processo de escolarização; além de todo o conjunto de fatores

que interferem diretamente na consecução das atividades pedagógicas em casa.

A qualidade da social da educação: alguns apontamentos

A *qualidade da educação* é um conceito de caráter polissêmico que carrega em si uma possibilidade de interpretações, a partir – especialmente – dos interesses que se deseja atender (GUSMÃO, 2013). A sua (in)definição carrega em si uma série de elementos e dimensões do campo social, filosófico e legal (CURY, 2010). De qualquer forma, por mais intuitivo que seja o conceito, ou a sua percepção pela maioria dos sujeitos, na literatura a qualidade da educação articula-se a distintas dimensões do saber e do fazer pedagógico, em alguns momentos até enlaçando-se com o campo da racionalidade científica. A qualidade social da educação, diferentemente das outras noções de qualidade, se mostra a partir de uma perspectiva libertadora, em que o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, o senso de coletividade e a educação como bem pública (CAMPOS, 2000; FLACH, 2003). Silva (2008) nos auxilia nessa compreensão ao perceber que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção do campo econômico e ao incorporar o “social” efetivamente se mostra como um conceito do campo educativo.

A *qualidade* se apresenta como uma noção quase que intuitiva, não necessitando de maiores esclarecimentos – esse pensamento prevalece no senso comum dos sujeitos, porém a qualidade, quando aplicada ao contexto educativo, se mostra dentro de uma perspectiva extremamente complexa, repleta de influências, marcos, definições e subjetividades introjetadas em todos os seus processos. Comumente, a qualidade é mesurada a partir dos resultados estandardizados e um severo ranqueamento a partir de um conjunto de avaliações que focalizam seus esforços em questões bastante específicas, em sua maioria associadas aos conhecimentos científicos, ou seja: o que o aluno sabe e o que ele não sabe. Não estamos aqui apontando o conhecimento científico como um elemento

supérfluo dentro do contexto escolar, mas o entendemos como sendo uma parte dentro de um conjunto de outros elementos que compõem o espaço educativo.

Uma educação de qualidade é entendida como uma educação de excelência; porém, a que tipo de educação estamos nos referindo aqui? Os resultados presentes nas provas de avaliação acabam nos revelando apenas uma dimensão do processo desenvolvido no interior dos espaços educativos. E como ficam as demais, como a formação e a valorização docente; a educação como direito de cidadania; a participação dos sujeitos nos processos de gestão da educação; os recursos financeiros e de infraestrutura adequados para a consecução dos objetivos educacionais, entre outras?

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. [...] Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

Temos a emergência de uma nova compreensão de qualidade, de forma a atender às necessidades formativas dos sujeitos, à luz da democratização radical do direito à educação. Todos são envolvidos no processo educacional, pois numa construção coletiva a educação tende a se transformar, contribuindo para que a sociedade ao seu redor também sofra um processo de transformação (FLACH, 2012). Nesse sentido, a qualidade social da educação se compõe de um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por

financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Acreditamos que a discussão sobre a qualidade social da educação, no contexto de pandemia que estamos vivendo, se faz fundamental, pois um conjunto de “políticas”, planos e projetos de educação começam a ser criados, de forma a dar conta desse “novo mundo” que passamos a habitar em 2020. O impacto desse conjunto de elementos, sem sombra de dúvida, vai incorporar novos elementos de mensuração e de (re)significação da qualidade. A qualidade social da educação precisa ser incorporada junto ao “novo normal”, pois ela ultrapassa o limite imposto pela frieza dos números absolutos e percentuais; seus elementos precisam fazer parte do cotidiano da aprendizagem, de forma a serem valorizados na composição das aferições da qualidade da educação. Esse movimento eleva o papel e a função social dos espaços de ensino para além da socialização de conhecimentos e saberes construídos historicamente ao longo do tempo. Como afirma Flach (2012), a qualidade social da educação envolve todos os seus sujeitos, superando assim a passividade e assumindo uma postura ativa na efetivação de propostas político-educacionais.

O caso do estado do Rio Grande do Sul

No estado do Rio Grande do Sul, a implementação do ensino remoto se efetivou de uma forma bastante particular em relação aos demais entes federados, e destacamos aqui os movimentos e as estratégias utilizadas. Inicialmente, com a interrupção das aulas presenciais, as escolas integrantes da Rede Estadual de Educação Básica do Rio Grande do Sul (REEB/RS) tornaram-se efetivamente as responsáveis pelo planejamento das atividades letivas do ano de 2020, sem – necessariamente – uma orientação ou encaminhamento imediato da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Nesse sentido, toda a estruturação, tanto em termos de infraestrutura quanto pedagógica, teve que ser

criada em cada uma das escolas da REEB/RS, dentro do seu corpo docente, tendo em vista os saberes e as experiências vividas por cada um desses sujeitos.

Passado esse primeiro movimento de autonomia dos espaços escolares, tendo em vista a emergência de dar respostas para a comunidade escolar, o governo do estado do Rio Grande do Sul iniciou a implementação de uma plataforma *online* para todas as escolas da rede, na qual as atividades remotas seriam realizadas. Cabe ressaltar que boa parte dos alunos não dispõe de internet de qualidade para acompanhar o desenvolvimento das atividades ou mesmo de um espaço em casa dedicado aos estudos. Os professores não tiveram formação para o entendimento do processo educativo em tempos de Covid-19, ou mesmo uma formação adequada para o uso das tecnologias e das novas ferramentas adotadas. As medidas implementadas não dialogam com as necessidades da comunidade escolar, sendo que as questões ligadas à qualidade acabaram ocupando outro local na agenda governamental.

É importante destacar a importância da plataforma utilizada pelo estado do Rio Grande do Sul no sentido de atender às demandas formativas dos alunos neste momento da pandemia; a problemática está no foco excessivo dado à utilização da plataforma em detrimento de questões antes já deficitárias, como a formação e a valorização docente, o aumento da precarização do trabalho pedagógico, a diminuição de quadros e a própria infraestrutura os espaços de educação. As condições necessárias para a consecução de uma educação com qualidade social não estão sendo levadas em conta na implementação do ensino remoto (e *a posteriori* híbrido, segundo as agências de notícias), dadas as reais condições da comunidade escolar na consecução dos objetivos educacionais esperados pela SEDUC/RS.

A educação que se apresenta como um direito de todos e dever do Estado e da família, 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, preconizado pela Constituição Federal de 1988, começa a ser questionada. A oferta da

plataforma digital não é a garantia da oferta de educação. Muitos sujeitos, como já apontamos, carecem de um conjunto de elementos que efetivariam seu processo pedagógico de aprendizagem (computadores, internet com conexão adequada, formação para a operacionalização das plataformas, local dedicado para o desenvolvimento das atividades etc). As estratégias utilizadas pelo governo acabam privilegiando um grupo específico de alunos e docentes que não representam a totalidade dos sujeitos da educação pública gaúcha, além de um conjunto de competências educacionais que privilegia e focaliza seus esforços nos conteúdos curriculares e não no processo educativo como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Outro elemento importante que devemos trazer para a reflexão é a forma como os processos educativos vêm se modificando (com o auxílio da tecnologia) a partir do atendimento às demandas da sociedade nas diferentes esferas de convívio social (em especial a escola e seu potencial de formação dos sujeitos). A história já nos mostra que as grandes transformações emergem de grandes conflitos sociais, e esses conflitos não se restringem a questões econômicas, mas incluem novas formas de *ver* e *perceber* o mundo à nossa volta. Nesse caso, o avanço tecnológico ganha destaque, já que acaba, em alguma medida, regulando os modos de produção do conhecimento, e a comunicação entre os sujeitos e a própria estrutura de acumulação do capital vêm sendo modificada. Esses aspectos são incorporados em esferas sociais cotidianamente, e a escola não poderia fugir a essas influências.

O desenvolvimento (ou ainda a pretensão) de alguns elementos relacionados às competências digitais nos chama a atenção: a *tecnologia* está presente a partir do manuseio de programas de produtividade e da criação de conteúdo digital nas plataformas digitais; a *informação* acaba relacionando-se com os conhecimentos e as habilidades dos sujeitos para o tratamento da informação e a sua transformação de informação em conhecimento; a *comunicação*, nesse cenário, parte do pressuposto do conhecimento de mídias e softwares

de comunicação digital, além do compartilhamento de ideias, saberes e experiências que enriqueçam o processo educativo de colaboração em ambiente digital; existe ainda uma *pedagogia* que reflete o conhecimento sobre as implicações do uso e as possibilidades de aplicação das tecnologias de informação e comunicação em situações de ensino e aprendizagem, e a integração dos meios tecnológicos ao currículo, como ferramenta mediadora de atividades do desenvolvimento cognitivo. Por fim, não podemos desconsiderar um elemento *axiológico* que traz para os sujeitos a responsabilidade em se manterem atualizados e assegurando seu autodesenvolvimento pessoal e profissional, no uso socialmente consciente da informação e da tecnologia, além das implicações sociais e éticas.

Assim, algumas competências digitais emergem de forma necessária no contexto educativo. Isso não significa que antes da pandemia elas eram descartáveis ou inferiores no cenário educativo. Mas a pandemia trouxe consigo a possibilidade de repensar os processos educativos sob diferentes perspectivas, e umas delas está no ensino remoto efetivo, que privilegie a aprendizagem dos sujeitos sem comprometer a qualidade da educação ofertada. As competências digitais não são de aplicação exclusiva dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem; as competências digitais tornam-se uma importante interface para distintos campos do saber e setores da sociedade (DEVINE, 2015), ou seja, as competências digitais surgem nesse cenário como um importante elemento de “conexão” entre um mundo virtual e a sua materialidade num sistema real, de atendimento às demandas sociais de aprendizagem.

Algumas considerações

Compreendemos a necessidade da retomada das atividades letivas no contexto do estado do Rio Grande do Sul, mas fica bastante claro que a qualidade social da educação não é uma das preocupações do ente federado. Como podemos garantir uma educação com qualidade social se as condições

básicas para a efetivação da prática educativa no contexto do distanciamento social provocado pela pandemia não são garantidas? Condições como a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das aulas (por parte de alunos, pais e professores) e uma formação continuada institucionalizada que foque na assimilação da prática e das potencialidades do uso da plataforma digital de aulas, nunca então dirigida para o uso em massa pelas escolas. A qualidade social da educação se perde no cenário, pois as dimensões políticas, social, cultural e institucional não se articulam, fazendo com que esse “tipo” de qualidade seja relegado a outro plano ou a outro momento na trajetória formativa dos sujeitos. O entendimento sobre a qualidade em educação, à luz da qualidade social, acaba por possibilitar aos sujeitos o exercício efetivo da cidadania e da democracia no país, caracterizado pela imensa desigualdade social e educacional, transpondo a perspectiva utilitarista da qualidade que apresenta-se introjetada no meio educacional.

A qualidade social da educação se insere num contexto de foco no exercício de viabilização dos fins sociais da escola, buscando ainda romper com o modelo vertical de decisões políticas para o campo educacional. Ainda nessa ótica, a qualidade social fomenta uma dinâmica de sociedade detentora de direitos, dentre os quais o direito à educação ganha destaque, pois a sua assimilação permite que os demais sejam usufruídos pela população. O desenvolvimento das competências digitais acaba por emergir no cenário do direito a educação, pois essas competências acabam tornando-se elementos-chave para a sua efetivação no contexto que estamos vivendo. Todavia, essas competências já deveriam ser desenvolvidas se levarmos em consideração o investimento feito na “adequação tecnológica” das instituições de ensino; porém, como já apontamos, o foco sempre foi a instrumentalização, na aquisição de computadores e na constituição de laboratórios de informática, que, na prática, dada a situação em que estamos, pouco têm serventia.

A qualidade social da educação é um fenômeno tipicamente latino-americano; é evocada na perspectiva de ruptura ao movimento da qualidade total, elemento

incorporado do campo empresarial-mercadológico. Surge junto ao contexto decolonial, buscando romper as tentativas de domínio total de corpos e mentes. As resistências sempre foram oferecidas de múltiplas formas; porém, mesmo com a independência política, muitos movimentos de subjugação se mantêm, especialmente pelo predomínio das formas de pensar e produzir conhecimentos pautadas na racionalidade técnico-instrumental (qualidade total) e pelo desprezo e desqualificação, até mesmo internamente, dos saberes milenares. Uma questão emerge nesse contexto: de que forma a qualidade social da educação a partir da “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”, como apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15), poderá ser efetivamente implementada em tempos tão sensíveis?

Referências

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 15-31, 2010.

DEVINE, J. Competência Digital: pilar das políticas europeias para educação aberta. **Revista FGV Online**, v. 4, n. 2, p. 4-21, 2015.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

FLACH, S. de. F. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, n°. 87, p. 4-25, Jan.Jun/2012.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Parte VI

VOZES DA ACADEMIA

Formação para a cidadania na educação básica: relato de experiência de um projeto de extensão sobre os povos indígenas

Thiago Coelho Silveira¹

Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar²

Francisco Eric Vale de Sousa³

Geovania Figueiredo da Silva⁴

Introdução

Ao longo de seu processo histórico, os povos indígenas foram sofrendo abusos e opressão social de forma indiscriminada desde a chegada dos europeus. O branco, no decorrer de séculos, reiteradamente impunha seu poder intimidador, sua cultura, religião e educação, se propondo a atuar como agente de controle social (MOURA, 2000).

Historicamente vistos como figuras emblemáticas, cercadas por misticismo e um imaginário que foi assumindo diferentes representações a partir de determinados contextos históricos, os indígenas foram identificados como coisa/

1 Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor do IFMA - *Campus* Presidente Dutra.

E-mail: thiago.silveira@ifma.edu.br

2 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do IFMA - *Campus* Presidente Dutra. E-mail: marcones.lima@ifma.edu.br.

3 Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor do IFMA - *Campus* Presidente Dutra e da Faculdade de Educação São Francisco (FAESF).

E-mail: francisco.vale@ifma.edu.br.

4 Mestra em Zoologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do IFMA - *Campus* Presidente Dutra.

E-mail: geovania.silva@ifma.edu.br.

mercadoria, seres inocentes e sem alma, bom selvagem, preguiçoso e até “herói nacional”. É essa falsa realidade, ou seja, uma simulação da figura do indígena, que a sociedade em geral tem como referência, e que não abarca a multiplicidade de povos existentes.

A pandemia da Covid-19, cujo agente etiológico é o SARS-CoV-2, trouxe mais um agravante aos povos indígenas, pois estes são mais suscetíveis a doenças exógenas, as quais já dizimaram inúmeros povos (SANTOS, 2005). Desse modo, os povos indígenas são considerados grupo de alto risco para a Covid-19 e devem receber atenção prioritária dentre a população geral (AZEVEDO et al., 2020).

O total de indígenas no Brasil em 2010 era de 896,9 mil, sendo a região Norte a mais populosa em povos indígenas, totalizando 342 mil. Destes, 57,6% residiam em terras indígenas (BRASIL, 2010). Até 20 de agosto de 2020, foram registrados no Brasil cerca de 348 vítimas da Covid-19 e 20.723 indígenas infectados (BRASIL, 2020). Vale ressaltar as inúmeras subnotificações que ocorrem devido ao fato de que as vítimas indígenas residentes nas cidades não são contabilizadas como tal, nem aqueles que porventura não buscam atendimento de saúde pública e acabam falecendo nas próprias aldeias (FELOWS *et al.*, 2020). No Brasil, podemos citar como exemplo a catástrofe da pandemia para os povos indígenas da região Norte, onde o cenário de contaminação pelo coronavírus se tornou causa da alta mortalidade e letalidade, sendo urgente o tratamento dessas populações.

Além da questão pandêmica atual, os povos indígenas vêm sofrendo uma série de ataques às suas terras e ao seu modo de vida, sendo necessária a reflexão e a defesa intransigente de seus direitos enquanto povo autônomo e detentor de direitos (NEDER, 2019). Para isso faz-se imperativo romper com o senso comum e genérico sobre a representação do ser indígena, ou seja, temos que desconstruir os estereótipos que marcaram historicamente esses povos, aprendendo com sua diversidade e na luta pela garantia dos seus direitos.

Nesta perspectiva, o Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - *Campus* Presidente Dutra, formado por docentes e discentes da instituição, coloca-se no trabalho de realizar estudos e debates relacionados a diversas temáticas, em especial sobre a negritude e os povos indígenas. O núcleo tem por objetivo proporcionar a toda a comunidade acadêmica o conhecimento da história, da cultura e dos direitos de grupos historicamente marginalizados.

Desse modo, o NEABI do IFMA - *Campus* Presidente Dutra entendeu a necessidade da realização de eventos para debater com especialistas acerca das temáticas ligadas aos povos indígenas, tais como sua condição, luta, direitos, representatividade e cultura, que são de extrema importância para a construção de conhecimento de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral.

Este relato apresenta os resultados do “III Ciclo de Debate sobre os Povos Indígenas: Diálogos entre as Regiões do Brasil”, o qual proporcionou aos participantes dessa ação extensionista a possibilidade de uma compreensão equilibrada e desmitificada de estereótipos da identidade indígena, para além do imaginário do senso comum. Consideramos relevante a realização desse tipo de projeto, cuja proposta se embasa na responsabilidade do corpo docente enquanto educadores e agentes de cidadania.

O evento teve como público-alvo prioritário os alunos da educação básica, dentre os quais se destacam os alunos do IFMA - *Campus* Presidente Dutra, instituição que sediou o evento, assim como o público externo proveniente de outras escolas da cidade de Presidente Dutra (MA) e região circunvizinha, além de pessoas de outras regiões do Brasil ao longo do ciclo de palestras. A atividade teve o objetivo de discutir criticamente a questão indígena e os ataques que os indígenas vêm sofrendo no contexto sociocultural contemporâneo, a partir da análise dos povos indígenas de diferentes regiões do país. Na seção seguinte, apresentamos os fundamentos teóricos que direcionaram a execução do evento, bem como o relato de experiência da sua execução.

Experiências de formação discente para o respeito aos povos indígenas brasileiros

A complexa conjuntura política que o Brasil vivencia vem trazendo à tona várias discussões políticas, entre elas o debate sobre os direitos dos povos indígenas. Os números de mortes de lideranças indígenas estão crescendo a cada dia, em especial no ano de 2019, quando, segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), alcançou o maior patamar dos últimos 11 anos, demonstrando um descaso como a questão indígena.

Assim, convém lembrar das palavras de Yamada (2018, p. 1), que afirma que no caso “dos povos indígenas, [...], a interdependência e a indivisibilidade entre os direitos fundamentais se mantêm. [...] não é possível garantir o desenvolvimento dos povos indígenas sem lhes garantir o direito à autodeterminação ou o direito à manutenção de suas culturas e tradições”. Desse modo, observamos que os povos indígenas têm direito à sua autodeterminação enquanto povos independentes, para assim preservar sua cultura, conforme a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008). Entretanto, mesmo com as mais variadas legislações em favor dos indígenas, a realidade mostra que constantemente eles têm seus direitos negligenciados pelo Estado, além de sofrerem preconceito de grande parte da população.

É importante mencionar que a questão indígena atual reflete um problema que vem de séculos atrás, saldo de anos de espoliação dos direitos dos povos nativos em nosso país, em nome do capitalismo comercial implementado no Brasil desde o século XVI (SANTOS, 2005). Desses anos de dominação, resultou um intenso processo de usurpação das terras indígenas, assim como a criação de estereótipos que auxiliaram na construção de uma imagem negativa desses povos.

Nesse sentido, os indígenas passaram, desde a chegada dos europeus, a lutar pela posse de suas terras e a sofrer as mais variadas formas de exploração, sendo escravizados e mortos, sob a alegação de que eram selvagens e deveriam ser civilizados. Porém, muito dessa realidade se mantém na

atualidade, uma vez que muitos povos ainda sofrem com os ataques do “homem branco civilizado”.

Como aponta Neder (2019), os direitos dos povos indígenas do Brasil são ameaçados constantemente pelos grandes projetos de desenvolvimento econômico, ao passo que o respeito aos direitos humanos vem sendo consistentemente negligenciado. Logo, essa realidade deve ser combatida, e para isso é necessário ampliar o debate acerca dos direitos dos povos indígenas desde a educação básica, assim como a luta por políticas públicas que garantam direitos como a demarcação de suas terras. O citado evento se desenvolveu na esteira dos entendimentos aqui trazidos, sobretudo pensando a ação do Estado sobre esses povos, bem como as estratégias de lutas e resistências adotadas.

Apesar da interrupção das aulas presenciais, em meados de março de 2020, devido à pandemia da Covid-19, o que levou à suspensão de projetos de ensino e extensão, atentamos para a necessidade de discutir a temática dos povos indígenas por meio dos ambientes virtuais. Dessa forma, diante da singularidade do momento vivido pelo país, a execução do projeto se deu através da plataforma Google Meet, o que possibilitou a presença de participantes de diferentes regiões do país.

O projeto contou com a realização de cinco palestras, ao longo de quase dois meses de atividade. A primeira palestra ocorreu no dia 11 de maio de 2020, e nas semanas subsequentes ocorreram outras, com a programação se estendendo até o fim de junho. Todas as palestras foram ministradas por especialistas abordando a temática indígena em diferentes estados brasileiros, tais como Espírito Santo, Maranhão, Pará, Piauí e Rio Grande do Sul, assim como diferentes recortes temporais, do passado ao presente.

O evento foi aberto para a comunidade em geral, alcançando cerca de 150 pessoas ao final do ciclo de palestras. A divulgação foi realizada por meio de cartões virtuais distribuídos pelas principais redes sociais e também pelo sítio eletrônico institucional.

Como pode ser percebido a partir da discussão realizada até aqui, o evento teve como objetivo levar aos alunos da educação básica maior grau de conhecimento sobre a pluralidade dos povos indígenas em diferentes estados brasileiros e em diferentes temporalidades ao longo de nossa história. Assim, a palestra “História dos índios no Piauí e os desafios da pesquisa”, proferida pela professora doutora Patrícia de Sousa Santos, abordou a presença indígena no Piauí, estado marcado em sua história pela violência com que as comunidades indígenas foram tratadas durante os anos de colonização do território.

Tomando por base o conteúdo do livro *História dos índios do Piauí*, organizado pela palestrante em parceria com Claudete Maria Miranda Dias (2016), a discussão girou em torno da invisibilidade dos índios na produção historiográfica do estado, abordando ainda a importância do desenvolvimento de pesquisa sobre a temática. A palestrante destacou que a violência empregada em relação a esses povos no território do estado fez com que se desse um movimento migratório nos tempos coloniais, de maneira que os índios se dirigiram para o que hoje conhecemos como Maranhão e Ceará. Assim, de um lado encontramos a fuga como estratégia de sobrevivência e, de outro, vimos uma parcela dessa população ser incorporada ao modo de vida do colonizador, perdendo muito de sua cultura originária.

Outro aspecto relevante da discussão se deu em torno do retorno dos povos indígenas ao território piauiense, sobretudo migrantes do estado do Maranhão, instalando-se na região Norte os Tabajara e, no sul do Piauí, os Gamela e os Cariri. Esse cenário, segundo a professora, impõe ao estado a necessidade de assistir essa população em suas carências, mas também que os pesquisadores voltem seus olhos para compreender as dinâmicas desses povos. Dessa maneira, a palestrante fez um relato sobre sua própria experiência de pesquisa, desde os programas de iniciação científica aos estudos de doutorado, estimulando os discentes a se integrar aos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) desenvolvidos pelos docentes do IFMA - *Campus* Presidente Dutra.

A segunda palestra do evento, intitulada “Observações sobre a temática indígena e indigenista (Rio Grande do Sul, 1964-1985)”, ministrada pela professora mestra Andressa de Rodrigues Flores, possibilitou um debate necessário para a compreensão da história indígena no Brasil, uma vez que tratou de uma discussão pouco abordada pela academia. Embora os estudos sobre a ditadura militar (1964-1985) no país sejam recorrentes, poucos pesquisadores tratam dos povos indígenas, suas vivências e lutas durante esse período.

Com a apresentação e o debate pudemos observar que, embora a ditadura militar tenha se mostrado oficialmente preocupada com os povos indígenas, inclusive com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), efetivamente pouco foi feito. Nesse sentido, a fala da ministrante mostrou que aqueles anos foram na verdade marcados pela violência contra os povos indígenas, seja pelos colonos que usurpavam suas terras, seja pela própria polícia que atuava com truculência frente aos movimentos indígenas.

Desse modo, foram desvelados os problemas enfrentados pelos povos indígenas durante os anos de chumbo, em especial os povos Kaingang (principal grupo étnico do Rio Grande Sul e um dos maiores do país), que diante dessa realidade passaram a se organizar com o objetivo de lutar pelos seus direitos, pela retomada de suas terras e por sua própria sobrevivência.

Após visitar as regiões Nordeste e Sul do Brasil através das palestras ministradas nos dois primeiros encontros do evento, no direcionamos para o Sudeste a partir da contribuição da professora mestra Tatiana Gonçalves de Oliveira, com a palestra “Famílias indígenas e mistas na Província do Espírito Santo (séc. XIX)”. A palestrante apresentou a complexidade envolvida na formação das famílias naquele espaço, partindo da classificação dada a essas uniões em função da origem étnica dos casais.

Um ponto relevante desse momento de discussão foi a diferenciação realizada pela ministrante entre os discursos

existentes sobre os indígenas brasileiros no século XIX. Assim, ora essa população é tratada como selvagem, o que servia como justificativa para a violência e os excessos cometidos contra essa população, ora aparecia de forma idealizada, sobretudo nas representações literárias. Os indígenas também foram tratados como integrados, alimentando uma visão de que estavam ou deveriam estar incorporados ao modo de vida dos colonizadores, perdendo sua identidade.

Essa conceituação foi importante para que os discentes conseguissem perceber como a população indígena brasileira vem sendo tratada ao longo do tempo, inclusive no que diz respeito à formação das famílias mistas. Para a análise empreendida, a palestrante discorreu sobre as famílias a partir da categoria analítica “dinâmicas da mestiçagem”, tomando como fontes históricas os registros paroquiais de batismo, casamento, óbitos e registro de terras. Nestes, as famílias mistas apresentavam uma composição variada, com membros classificados como brancos, índios, pardos livres, mamelucos, pretos forros, parda liberta e escravos, além de uma gama de sujeitos que aparecem sem classificação. Esse olhar permitiu compreender como alguns sujeitos acionaram a identidade indígena, sobretudo quando isso lhe garantiria acesso a terras para a ampliação do próprio patrimônio, inclusive recorrendo ao uso do apadrinhamento para promover a consolidação de vínculos sociais.

A quarta palestra do ciclo de debates, “Povos indígenas e a constituição democrática brasileira: debates sobre resistência”, proferida pela professora mestra Alik Nascimento de Araújo, demonstrou a partir de dados a desigualdade existente em solo brasileiro quanto aos povos indígenas. Pensar os povos indígenas como seres humanos, dotados de direitos e também de deveres é um tema que precisa ser debatido, visto que esses povos por si só possuem a sua história e seus direitos, uma vez são os habitantes originários do território que hoje chamamos de Brasil.

Justamente por isso existe a necessidade de discutir a temática, visto que aqueles que exercem o poder acabam esquecendo não só a história, mas as muitas contribuições dos

povos indígenas ao Brasil. Esse esquecimento dá lugar à discriminação, à falta de direitos efetivos e ao não perceber/reconhecer esses povos como cidadãos brasileiros. Nesse sentido, a palestra ministrada apresentou as contradições dos discursos que visam tratar esses povos como comunidades isoladas e que não precisam gozar de tudo aquilo que assegura a própria Constituição Federal.

Dentre os muitos preconceitos destacados, a palestrante criticou uma educação infelizmente ainda presente que coloca esses povos no cenário social como pessoas aproveitadoras, que se apossaram de territórios nacionais e que não precisam ser vistos como as demais camadas sociais. Comum em muitas escolas brasileiras, essa concepção de que os povos indígenas não precisam das mesmas ferramentas e oportunidades cria empecilhos para que uma população mais ampla se comprometa com suas causas.

A crítica tecida, inclusive pensando a realidade dos povos indígenas do Pará, não deixou de citar políticas públicas existentes para tentar sanar as mazelas para as quais os povos indígenas foram empurrados, sendo de certa forma obrigados a permanecer em espaços limitados, mas aponta que ainda há muito a ser feito. Além do poder público, necessita-se do envolvimento das iniciativas privadas, como grupos familiares, docentes e demais cidadãos que não podem se conformar com o modo como são conduzidas as ações que só excluem e que não permitem que esses povos gozem dos direitos não só são assegurados pela lei, mas pela própria história.

Encaminhando-se para o fim do evento, a quinta e última palestra, “Necropolítica no contexto indígena no Maranhão”, foi proferida pelo professor mestre Dhiogo Rezende Gomes. Na fala do professor foi apresentada a realidade maranhense, em especial da região Sul do estado, evidenciando-se informações necessárias para o despertar de olhar crítico e ao mesmo tempo de conscientização das realidades sofridas no estado.

Na fala, destacou-se que a presença indígena no Maranhão não se limita a um município, ocorrendo em todas as regiões do estado. A presença dos indígenas, com o passar

dos anos, sofreu inúmeras alterações, ao longo dos quais eles foram comprimidos em espaços pequenos e com recursos limitados para o processo de sobrevivência. Essa situação é fruto de uma política neoliberal que usufrui do território e de suas riquezas privatizando-as e ao mesmo tempo exercendo o poder para impor limites, decidir e até anular aqueles os direitos daqueles que foram os primeiros a preservar o território e suas riquezas como propriedade coletiva.

A morte e as agressões de líderes indígenas também são ações criminosas comuns, tendo como motivação primária enfraquecer a comunidade local para que os grupos se tornem vulneráveis e assim fique mais fácil, para aqueles que exercem o poder, dominar os territórios. Sendo infelizmente uma realidade presente em terras maranhenses, essas ações são uma forma de marcar literalmente os corpos daqueles que praticam o exercício frequente de preservação das terras que produzem frutos e que despertam desejo de posse a poderosos políticos.

Dessa maneira, o evento representou um importante momento de reflexão sobre a temática dos povos indígenas, apresentando diferentes leituras acerca dessa questão, uma vez que trouxe para o centro da discussão os povos indígenas de diferentes regiões do país, demonstrando sua diversidade histórica e cultural e rompendo os estereótipos do “índio” como algo uniforme. Nesse sentido, corroboramos o que apresenta Daniel Munduruku, um dos principais militantes e escritores indígenas do país, em seu livro *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, no qual afirma a importância da diversidade dos povos indígenas, da valorização da história, da cultura e da luta do movimento indígena pela efetivação de seus direitos.

Considerações finais

O evento mostrou a importância de conhecermos a realidade dos povos indígenas, sendo necessária a implementação de projetos cujas ações estejam voltadas para a prevenção e combate às infecções que assolam essa população,

como no caso da Covid-19. Deve-se levar em conta que os indígenas integram grupos de alto risco, devido às fontes externas de transmissão de doenças nas suas comunidades, como a presença de agentes de desmatamento, garimpo e grilagem.

O processo de construção do conhecimento não deve ser interrompido em meio a catástrofes pandêmicas como a que estamos vivendo. As instituições de ensino precisam contornar problemas como esse de forma estratégica e ampla, promovendo ações de extensão que visem a amparar, além da comunidade acadêmica, a sociedade em geral. Assim, o ciclo de palestras sobre os povos indígenas nos proporcionou um momento de construção e adequação do conhecimento a respeito dessa comunidade, fazendo-nos olhar para diferentes aspectos da realidade brasileira para repensar nosso papel diante da diversidade cultural e contextualizarmos a problemática sob a ótica geral.

Os diferentes enfoques com que os povos indígenas foram apresentados pelos debatedores também possibilitaram aos participantes conhecer de forma mais profunda os vários povos indígenas existentes no país. Além disso, o enfoque no indígena como sujeito de sua própria história permitiu a desmistificação de preconceitos há muito tecidos ao longo da história do Brasil, a partir de visões historicamente construídas sobre os indígenas como obstáculo para o desenvolvimento econômico do país ou descaracterizados etnicamente e vítimas passivas do processo de construção da nação, visões essas muito em voga nos dias atuais, por conta da negação da identidade indígena e dos ataques contra os direitos de autodeterminação dos povos indígenas (ALMEIDA, 2017).

O “III Ciclo de Debate sobre os Povos Indígenas: Diálogos entre as Regiões do Brasil” também mostrou a necessidade manifesta de ampliação de espaços de discussão sobre os povos indígenas, tendo em vista a constatação de que muito ainda precisa ser feito para a efetivação de direitos dessa população.

Para que isso aconteça faz-se necessário que essa temática se torne cada vez mais presente nos ambientes da

comunidade escolar, como prevê a lei 11.645/2008, contribuição para que a educação básica se constitua num espaço de formação para a cidadania.

Referências

ALMEIDA, M. R. C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

AZEVEDO, M.; DAMASCO, F.; ANTUNES, M.; MARTINS, M. H.; REBOUÇAS, M. P. **Análise de vulnerabilidade demográfica e infraestrutural das Terras Indígenas à Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/04/caderno-demografia-indigena.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). **Boletim Epidemiológico da SESAÍ - 2020**.

Disponível em: <https://saudeindigena.saude.gov.br/corona>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DIAS, C. M. M.; SANTOS, P. S. (org.). **História dos índios do Piauí**. 2. ed. Teresina: Nova Aliança, 2016.

FELLOWS, M.; PAYE, V.; ALENCAR, A.; NICÁCIO, M.; CASTRO, I.; COELHO, M. E.; MOUTINHO, P. **Não são números, são vidas!**: A ameaça da covid-19 aos povos indígenas da Amazônia brasileira. 2020. Disponível em: <https://ipam.org.br/bibliotecas/naosao-numeros-sao-vidas-a-ameaca-da-covid-19-aos-povosindigenas-da-amazonia-brasileira/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MOURA, C. **Sociologia política da Guerra Camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NEDER, R. O Brasil e a ameaça aos direitos dos povos indígena. **Anistia Internacional**, 2019. Disponível em: <https://anistia.org.br/o-brasil-e-ameaca-aos-direitos-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

SANTOS, S. C. Direitos humanos e os direitos dos povos indígenas. *Ilha Revista Antropologia*, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/1561/1357>. Acesso em: 27 mar. 2020.

YAMADA, E. M. **Povos indígenas e os direitos humanos.**
2018. Disponível em:
[https://pib.socioambiental.org/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_e
_os_direitos_humanos](https://pib.socioambiental.org/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_e_os_direitos_humanos). Acesso em: 28 mar. 2020.

Lições compartilhadas durante a pandemia de COVID - 19 e o compromisso ético, político e social do IFRS

Liliane Madruga Prestes¹

Helen Scorsatto Ortiz²

Apresentamos de forma sucinta neste texto algumas das muitas lições compartilhadas pela comunidade interna e externa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em particular a partir das experiências vivenciadas no *Campus* Porto Alegre, no âmbito das ações desenvolvidas desde o início da pandemia da Covid-19. Apresentamos aqui uma breve reflexão acerca dos impactos sociais da atuação institucional e o quanto a coletividade tem atuado de forma comprometida e solidária, uma vez que, no Brasil, no momento em que escrevemos, já são mais de 100 mil vidas ceifadas por esse inimigo letal e invisível, o coronavírus.

Ao mesmo tempo, é um momento viral também para ampliarmos e potencializarmos as redes de solidariedade e de atuação institucional para enfrentarmos a pandemia e seus efeitos colaterais, os quais atingem, sobretudo, populações

1 Pedagoga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) e das Missões. Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de estudos de gênero. Docente no IFRS - *Campus* Porto Alegre nos cursos de licenciatura (Pedagogia e Ciências da Natureza: Biologia e Química) e técnicos subsequentes. Integra o corpo docente do Mestrado em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br.

2 Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestra em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em História Contemporânea pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (MEC/UFSC,) e docente do IFRS - *Campus* Porto Alegre. E-mail: helen.ortiz@poa.ifrs.edu.br.

vulneráveis. Reiteramos que as breves reflexões e relatos aqui apresentados visam a inspirar e fomentar o desenvolvimento de outras ações, tanto no âmbito institucional quanto na sociedade como um todo.

1. Redes de solidariedade enquanto estratégia diante do acirramento das desigualdades sociais

O ano de 2020 com certeza ficará marcado na história da humanidade e na vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Famílias dilaceradas e, apesar da diversidade de povos, raças/etnias, línguas/dialetos, identidades de gênero e orientação sexual, o mundo todo se une em torno da dor pela perda de milhares de vítimas devido à pandemia da Covid-19. Apesar dos esforços para conter o avanço da doença, as desigualdades sociais são acirradas, constituindo um dos efeitos colaterais que atingem principalmente grupos sociais mais vulneráveis. Como forma de conter o avanço da contaminação, o distanciamento social foi uma das estratégias adotadas, e o slogan “Fique em casa!” passou a ser reforçado tanto por boa parte da mídia quanto pelos órgãos de saúde pública. Apesar do fechamento das escolas e de parte do comércio, temos a resistência de parcela da população que, apesar dos índices cada vez mais expressivos de morte, é incrédula e/ou subestima a mortalidade e os malefícios ocasionados pelo coronavírus. Diariamente, os noticiários veiculam cenas de pessoas agredindo agentes públicos de segurança e/ou lotando parques e praças, ignorando totalmente as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a contenção da doença.

De um lado, para uma parcela expressiva da população, a prerrogativa de ficar em casa não é uma opção devido às condições econômicas e sociais em que vivem. Destaque-se as comunidades que vivem em bairros, vilas, favelas, ocupações e outros espaços territorialmente à margem das grandes cidades, nos quais muitas vezes faltam o saneamento básico e água potável – elementos imprescindíveis para o combate e

prevenção da contaminação pelo coronavírus. Relatório produzido pela FIOCRUZ (2020) aponta que:

Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas em situação de rua, refugiados, ciganos, moradores de favela e periferia, aqueles que vivem com HIV/Aids, trabalhadores informais e outros grupos têm algo em comum: por estarem à margem da sociedade, precisam lidar com as desigualdades no acesso aos direitos, o que os torna ainda mais vulneráveis diante da pandemia de Covid-19 (FIOCRUZ, 2020, p. 12).

O estudo da FIOCRUZ aponta ainda que o conceito de vulnerabilidade é ampliado no contexto brasileiro e mundial decorrente do avanço da Covid-19, passando a incluir também outros profissionais, tais como da área de saúde e serviços essenciais (alimentação, segurança, transportes, entre outros), os quais estão na linha de frente de combate ao coronavírus. O estudo aponta como exemplo o caso das/os empregadas/os domésticos e cuidadores/as de idosos/as, que, além de estarem expostos ao risco iminente de contaminação, acabam também expondo suas famílias.

Aliada a isso, a suspensão das aulas presenciais nas escolas, como medida de contenção do avanço do coronavírus, acaba trazendo outro desafio para famílias trabalhadoras – com destaque para as mães – que precisam deixar seus filhos/as em casa e/ou levá-los/as para seu ambiente de trabalho. Uma das situações mais dramáticas, e amplamente divulgada em diversos canais de comunicação, foi o caso do menino Miguel³, que, infelizmente, morreu ao cair do prédio onde sua mãe trabalhava como empregada doméstica, na capital de Pernambuco. O caso expôs de forma trágica o abismo social estrutural do Brasil e o impacto econômico-social da pandemia, que é ainda mais perverso a partir de determinados recortes de gênero, raça e classe social e, no caso, para mulheres, mães, trabalhadoras, negras, pobres e com dificuldades de acesso aos

3 Caso Miguel e pandemia expõem violações de direitos das domésticas. Disponível em <https://www.geledes.org.br/caso-miguel-e-pandemia-expoem-violacoes-de-direitos-das-domesticas/> Acesso em 19/8/2020.

direitos fundamentais (saúde, educação, alimentação, moradia etc.).

Em contrapartida, através das redes sociais, grupos de WhatsApp e outras ferramentas de informação e comunicação, presenciamos também o fortalecimento de redes de solidariedade e a consolidação de coletivos sociais compostos por mulheres, trabalhadoras domésticas, comunidades indígenas, população em situação de rua, entre outros/as. Enfatizamos ainda que tal fortalecimento vem ocorrendo muito por necessidade, dada a ausência, de forma geral, da iniciativa privada e do Estado em garantir políticas públicas inclusivas e em implementar um plano de enfrentamento ao coronavírus.

2. A ciência e a educação enquanto potencializadoras e imprescindíveis para o desenvolvimento social

No Brasil, desde o final da década de 1980, a população conta com o Sistema Único de Saúde (SUS), criado pela Constituição Federal de 1988. Principalmente neste momento de pandemia da Covid-19, o SUS exerce um papel imprescindível no atendimento à população. O mesmo ocorre com as agências de fomento à pesquisa entre universidades e fundações públicas, tais como a FIOCRUZ, cujos estudos no desenvolvimento da vacina e medicamentos têm sido fundamentais no processo de busca da cura e do tratamento de pessoas infectadas pelo coronavírus.

No entanto, cabe lembrar que, constantemente, a ciência e a educação pública no Brasil sofrem revés no tocante a corte de recursos. Destaca-se a aprovação da política de “**teto dos gastos**”, quando o governo brasileiro aprovou em dezembro de 2016 a Emenda Constitucional nº 95, a qual também ficou conhecida popularmente como a “PEC da morte”. Tal normativa vigente prevê o corte de despesas do orçamento público durante as próximas duas décadas.

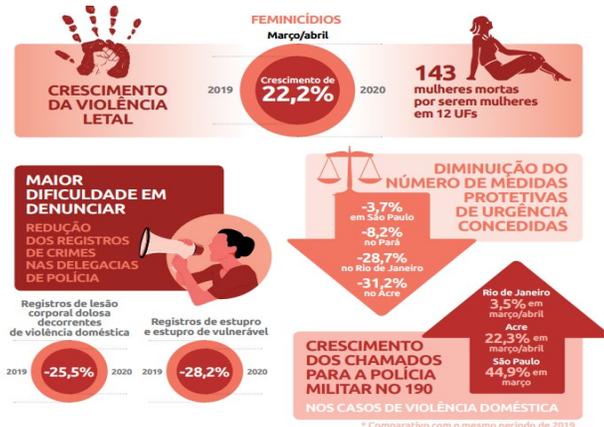
A emenda não apenas congela como reduz as despesas de custeio de serviços públicos, incluindo saúde e educação, bem como reduz investimentos em gastos sociais (programas e ações voltadas a populações vulneráveis). Durante o processo

de aprovação da PEC, milhares de estudantes e diferentes segmentos sociais foram às ruas protestar, sem êxito, e como resultado, no ano de 2019, o SUS sofreu um corte drástico no seu orçamento, o que tem impacto no atendimento e no desenvolvimento de programas de saúde coletiva. O cenário expôs a fragilidade da vida e a importância da educação, da ciência e da tecnologia na busca de estratégias que possibilitem o avanço científico aliado à melhoria da qualidade de vida para todos/as.

3. Urgência de estratégias de combate às violências em suas mais diversas nuances

Entre as mazelas sociais escancaradas pela pandemia da Covid-19 citamos as violências em todas as suas nuances (gênero, raça/etnia, classe social etc.). O “ficar em casa” enquanto estratégia de prevenção passou a ser uma ameaça à vida de mulheres vítimas de violência doméstica. Conforme os registros de ocorrências em delegacias, os quais foram compilados pelo Observatório Nacional de Segurança Pública, no período de março a maio/2020 houve uma diminuição no quantitativo de ocorrências registradas referentes à violência doméstica.

Figura 1: Violência contra meninas e mulheres durante a pandemia da Covid-19



Fonte: Observatório Nacional de Segurança Pública (2020)⁴

Ao analisarmos os dados acima, precisamos considerar que, apesar da diminuição nos registros de ocorrência e medidas protetivas, presenciamos um crescimento exponencial nos casos de feminicídio, que é o ápice da violência. O estudo aponta ainda para o fato de que o distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19 acarreta o aumento de chamados para os telefones de disque-denúncia. Isso aponta que não há diminuição dos casos, mas o quanto as mulheres e meninas encontram dificuldades para acionar as redes de proteção, seja por questões de deslocamento até as delegacias e/ou pelo fato de estarem sob o mesmo teto do agressor.

Para enfrentar tais problemáticas, surgem muitas iniciativas tanto por parte dos coletivos de mulheres quanto de órgãos públicos e da sociedade em geral. Citamos, por exemplo, a inclusão da possibilidade de denúncias de violência doméstica através da internet, a criação de grupos de WhatsApp em condomínios ou vizinhança para coibir e denunciar a violência, articulações nas redes sociais para a

⁴ Violência contra meninas e mulheres durante a Pandemia da Covid-19. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf> Acessado em 19/08/2020.

divulgação de informações para que as vítimas possam buscar ajudar e/ou acionar as redes de proteção etc.

É importante, mais do que nunca, neste momento de pandemia, que as redes de proteção sejam acionadas e que possam acolher de forma efetiva as vítimas. Nesse aspecto, o IFRS, através dos Núcleos de Gênero e Sexualidade, tem sido convocado a atuar tanto na divulgação de informações quanto na divulgação de informações e orientações. Também destacamos a necessidade de acolhimento e estreitamento das parcerias entre os coletivos para o desenvolvimento de ações conjuntas em prol do atendimento de demandas básicas das mulheres vítimas de violência.

4. O compromisso social, ético e político das instituições educacionais enquanto potencializadoras de ações voltadas à valorização da vida e ao respeito à diversidade humana

De forma geral, a atual pandemia forçou mudança nos projetos que seriam desenvolvidos ao longo do ano por instituições públicas de ensino e organizações não governamentais, as quais passaram a priorizar o atendimento de demandas básicas às parcelas mais vulneráveis da sociedade e o combate à Covid-19 e suas consequências. No âmbito do IFRS, tais ações são desenvolvidas nos diversos *campi* englobando iniciativas e projetos variados, muitos dos quais contemplados através do Edital IFRS nº 23/2020 (Apoio a Projetos de Extensão voltados ao enfrentamento do Coronavírus/Covid-19), lançado no mês de abril⁵. Nesse processo, destacamos o engajamento e a agilidade tanto da gestão institucional (Reitoria e *campus*) quanto das equipes proponentes. Ao total, foram classificados 36 projetos de 13 *campi*, contemplando diversas comunidades. No mapa abaixo, podemos observar referências a essas e a outras ações do IFRS:

5 Edital IFRS nº 23/2020 (Apoio a Projetos de Extensão voltados ao enfrentamento do Coronavírus(COVID-19. Disponível em https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Edital-IFRS-23_2020-Classificacao-Final-das-Propostas-.pdf. Acesso em 16/0/8/2020.

Figura 2: Ações do IFRS no combate ao coronavírus



Fonte: Disponível no site do IFRS⁶

No site da instituição encontramos também uma síntese da abrangência de tais ações e o quantitativo de instituições e pessoas alcançadas, conforme os dados abaixo⁷:

5.000 estudantes em situação de vulnerabilidade – Moradoras/es do entorno dos 17 campi do IFRS – Prefeitura Municipal de Vale Real – Prefeitura Municipal de Harmonia – Prefeitura Municipal de Feliz – APAE de Feliz – Hospital de Montenegro – Aldeia Por Fî Gã Kaingang de São Leopoldo – Secretarias Municipais de Saúde de Bento Gonçalves, Garibaldi, Carlos Barbosa, Veranópolis, Pinto Bandeira, Monte Belo do Sul e Santa

6 Atuação do IFRS para acompanhamento e prevenção da Covid-19. Disponível em atuação do IFRS para acompanhamento e prevenção da Covid-19. Disponível em <https://ifrs.edu.br/coronavirus/>. Acesso em 19/08/2020.

7 Dados disponíveis no site do IFRS. Disponível em <https://ifrs.edu.br/coronavirus/quer-ajudar-tamjunto/>. Acesso em 16/08/2020.

Tereza – Quilombo Chácara das Pedras – Hemocentro do Estado do Rio Grande do Sul – Fundação Hospitalar Santa Terezinha – Prefeitura Municipal de Erechim – Santa Casa de Porto Alegre – Universidade de Ciências da Saúde de Porto Alegre – Hospital São Vicente de Paulo de Cruz Alta – Brigada Militar Ibirubá – Clínica Piva – Ibirubá – Secretarias Municipais de Saúde de Ibirubá, Colorado, Selbach, XV de Novembro, Fortaleza dos Valos – CRAS de Ibirubá – Posto Odontológico de Ibirubá – APAE Espumoso – Associação dos Catadores de Ibirubá – Hospital São José de Sertão – Lar dos Idosos de Getúlio Vargas – Prefeitura Municipal de Caxias do Sul – Banco de Alimentos de Caxias do Sul – Câmara de Indústria Comércio e Serviços de Caxias do Sul (IFRS, 2020).

Com referência ao Edital IFRS nº23/2020, cinco foram as ações contempladas e desenvolvidas pelo *Campus* Porto Alegre. Fator interessante é que parte desses projetos acabou realizando parceria entre si. Primeiramente, destacamos o projeto de extensão “Panific-AÇÃO e a Pandemia da #Covid19: o direito à alimentação também é Educação”, cuja equipe produziu e doou mais de seis mil itens entre pães, bolos e biscoitos à comunidade. Alguns resultados da ação podem ser conferidos a seguir:⁸:

Foram produzidos nos laboratórios do curso Técnico em Panificação do campus a quantidade total de três mil pães, 1.260 bolos e 1.800 biscoitos, que foram doados para as seguintes instituições: Asilo Padre Cacique (idosos), Casa Menino Jesus de Praga (crianças e adolescentes especiais), SPAAN (apoio aos necessitados), Casa de Referência Mulheres Mirabal (abriga mulheres que sofreram violência doméstica e seus filhos), Clube da Sopa (comunidade carente), Comitê Gaúcho contra a Fome da Lomba do Pinheiro (comunidade carente), Associação Anjos da Ecologia (cooperativa de

8 Projeto de extensão Panific-AÇÃO produziu e doou mais de seis mil itens entre pães, bolos e biscoitos à comunidade. Disponível em http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3722:projeto-de-extensao-panific-acao&catid=17&Itemid=121. Acesso em 16/8/2020.

catadores), UNIVENS (cooperativa de costureiras da cadeia do algodão agroecológico), comunidades indígenas Aldeia Guarani Ka'Aguy Porã e Aldeia Kaingang, e ainda a Ação Social da Comunidade Cruz e estudantes do Campus Porto Alegre em situação de vulnerabilidade socioeconômica. “Ao final do projeto, conseguimos entregar ainda 31 cestas básicas de alimentos e 31 cestas de produtos de higiene que foram destinadas ao Comitê Gaúcho contra a Fome da Lomba do Pinheiro” (IFRS/POA, 2020).

Já o Projeto “Saúde e Segurança do Trabalho de Catadores no contexto da Pandemia” foi desenvolvido em articulação com outras duas ações de extensão desenvolvidas no *campus*, a saber, o projeto “Produção de Higienizante Tipo Álcool Glicerinado 80 %v/v para Mãos” e a equipe do PoaLab, laboratório de fabricação digital (FabLab) do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Como resultado foram entregues protetores faciais, luvas e álcool em gel para quatro cooperativas de catadores de resíduos sólidos de Porto Alegre⁹.

Além da produção e aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), o projeto realizou quatro formações virtuais com os grupos de trabalhadores sobre os seguintes temas: 1) Segurança do trabalho; 2) Riscos biológicos e Covid-19; 3) Medidas Sanitária e Coletivas; 4) EPIs. As cooperativas produziram mapas de risco de seus espaços de trabalho e elaboraram protocolos de prevenção à Covid-19 e de outros riscos (IFRS/POA, 2020).

A produção nos laboratórios do Curso Técnico em Química do *Campus* Porto Alegre e a distribuição à comunidade de mais de 400 litros de higienizante tipo álcool glicerinado foram o resultado do Projeto “Produção de

9 Ações extensionistas do campus entregam protetores faciais, luvas e álcool em gel para cooperativas de catadores de Porto Alegre. Disponível em http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3695&catid=17&Itemid=121. Acesso em 16/8/2020.

Higienizante Tipo álcool Glicerinado 80% v/v para Mãos”. As entregas foram acompanhadas de um material explicativo, o “Manual para produção de álcool etílico glicerinado 80 °GL (%v/v)”, desenvolvido pela equipe de execução do projeto, para quem desejar produzir a formulação¹⁰.

Também contemplados no Edital IFRS nº 23/2020, estiveram os projetos “Ação Educativa empreendedora e de segurança alimentar para minimizar os impactos do Coronavírus nos refugiados das ruas do centro de Porto Alegre” e o Projeto “NEABI POA na luta contra o Covid-19”. Este último foi realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFRS - *Campus* Porto Alegre e desenvolvido de forma articulada com o Projeto Panific-AÇÃO, culminando na entrega de cestas básicas com alimentos, *kits* de produtos de higiene e limpeza, além de sementes para plantio, para comunidades indígenas da capital. A iniciativa

propõe uma solução para as consequências e impactos socioculturais e econômicos vivenciados por comunidades indígenas em situação de extrema vulnerabilidade decorrente da pandemia do Covid-19, como, por exemplo, a dificuldade de acesso a alimentos e de produção de material cultural. Além de alimentos, serão fornecidas sementes para o plantio para que possam seguir com suas atividades após o período de quarentena da pandemia (IFRS/POA, 2020).¹¹

Para além de quantitativos e de ir ao encontro da Política de Extensão do IFRS, os dados dos projetos acima

10 Ação extensionista do campus Porto Alegre produziu e distribuiu à comunidade mais de 400 litros de higienizante tipo álcool glicerinado. Disponível em:

https://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3723:acao-extensionista-do-campus-porto-alegre-produziu-e-distribuiu-mais-de-400-litros-de-alcool-etilico-glicerinado-80-v-v&catid=17&Itemid=121 Acesso em: 20/08/2020.

11 Projeto de extensão do NEABI entrega alimentos e produtos de higiene para estudantes indígenas do campus. Disponível em http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3619:projeto-de-extensao-do-neabi-entrega-kits-de-alimentos-e-produtos-de-higiena-para-estudantes-indigenas-do-campus&catid=17&Itemid=121 Acesso em 16/8/2020.

demonstram o esforço institucional no cumprimento de sua missão e de seu compromisso ético, político e social, o que remete ao pensamento de Bell Hooks (2013), a qual destaca que:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Neste campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Especificamente sobre o *Campus* Porto Alegre do IFRS, as pesquisas e ações de extensão passaram por um processo de redimensionamento a fim de atender a demandas urgentes de sobrevivência e saúde da comunidade. O mesmo ocorreu em outros âmbitos do *campus*, além da extensão. Nesse sentido, citamos a entrega de cestas básicas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para trabalhadores terceirizados; a confecção de mais de mil máscaras de TNT; a Rede de Apoio em Tempos de Pandemia; o Projeto Encontros, entre outros. Sobre este último, destaca-se que visa promover e divulgar ações que contribuam para o bem-estar físico e mental e para o fortalecimento de vínculos entre a comunidade interna e externa do *campus* que, neste momento, sofre os impactos decorrentes do distanciamento social.¹²

Além disso, presenciamos também o fortalecimento da parceria e da atuação de coletivos que compõem a comunidade interna e externa do IFRS - *Campus* Porto Alegre, entre eles o Coletivo Popular TransENEM (vinculado ao Núcleo de Estudos

12 O Projeto Encontro é uma iniciativa da Diretoria de Extensão do Campus Porto Alegre e poderá ser acessado através do link: <https://sites.google.com/poa.ifrs.edu.br/encontros> acesso em 16/8/2020.

e Pesquisas em Gênero e Sexualidade – NEPGS), que atende especificamente à comunidade LGBTI+¹³, e os coletivos Território Popular e Dandara dos Palmares (vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas/NEABI), entre outros.

Por fim, a pandemia ocasionada pela Covid-19 nos convoca e nos desafia a cada dia a estreitarmos cada vez mais nossa atuação junto às nossas comunidades nos diferentes *campi* nos quais atuamos. É preciso continuar potencializando e fomentando cada vez mais a efetivação de políticas públicas inclusivas, políticas de ações afirmativas e as parcerias com a comunidade interna e externa, assumindo nosso compromisso ético, político e social enquanto instituição pública de educação.

O distanciamento social, ao mesmo tempo que nos separou fisicamente, nos conduziu ao estreitamento de nossas relações em âmbito institucional, tanto entre pessoas da comunidade quanto entre os núcleos de ações afirmativas e os coletivos populares. O uso de meios e plataformas digitais, ao mesmo tempo que traz desafios e entraves como dificuldades de acesso e de conexão e uso das ferramentas, também possibilita que possamos interagir com pessoas em diferentes lugares e contextos. Citamos como exemplo os eventos semanais, na forma de encontros, as rodas de conversas e *lives* cujas temáticas transversalizam questões de gênero, raça/etnia, classe social, entre outras, e que culminam em novas parcerias e ações visando a atender demandas e potencializar as ações institucionais e seus membros.

Referências

BRASIL, Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**: 2020. 2^a. ed. Disponível em:

13 Utilizamos a sigla LGBTI+ ao fazer referência à população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual tendo como referência o Manual de Comunicação LGBTI+ organizado por Reis (2018) disponível em <<https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>> acessado em 02/04/2020.

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em 19/8/2020.

DECLERCQ, Marie. **Pandemias dizem mais sobre nós mesmos do que a doença em si**: UOL, 22 mar 2020. Disponível em:

<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/22/pandemias-dizem-mais-sobre-nos-mesmo-do-que-a-doenca-em-si.htm>. > acesso em 02 jul 2020.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). **Nós, os vulneráveis**. Moradias precárias, desrespeito da direitos básicos e ausência de proteção social: medidas contra a Covid-19 esbarram em realidades marcadas pela desigualdade. 15 mai. 2020 (FIOCRUZ, 2020). Disponível em:

<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/todas-as-edicoes/212>. Acesso em: 18 ag. 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IFRS. Resolução no 22 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova a política de ações afirmativas do IFRS**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-aco-es-afirmativas-do-ifrs/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

REIS, Toni (Org). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ Gay Latino, 2018. Disponível em:

<<https://un aids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

Socialmente isolados, psicologicamente fragilizados! Os efeitos da pandemia da COVID-19 em pessoas que vivem com HIV/AIDS

Cecílio Argolo Junior¹
Mírian Rique de Souza Brito Dias²
Denise Boff³

Há séculos algumas enfermidades e seus surtos epidêmicos e geográficos vêm, historicamente, mostrando a necessidade de o homem rever o seu *modus* de viver, de se alimentar e de se relacionar em sociedade. Da peste bubônica, primeira pandemia de que se tem notícia, ocorrida no século XIV, passamos por outras de grande gravidade e repercussão, poder de contágio e proliferação, tais como as gripes russa (1580) e espanhola (1918), chegando à Aids (1980) e posteriormente ao atual surto da Covid-19, em 2020 (MARIZ, 2020; ESCOLA-BRASIL, 2020; BRASIL, BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO HIV/AIDS, 2019; CASTRO-SANTOS, 2006).

Essa nova doença é uma dessas antigas e conhecidas batalhas, com algozes invisíveis, que estamos enfrentando, hodiernamente. O vírus, denominado SARS-Cov-2, da família do *Coronaviridae*, de rápida disseminação e perigosa infecção, vem propagando o medo, impondo prisões, causando infortúnios e deixando um rastro de tristeza e lutos em nosso caminho (FREITAS; NAPIMOQA; DONALISIO, 2020).

1 Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Mestre em Pesquisa em Saúde pelo Centro Universitário CESMAC (Maceió /AL). Mestre em Direitos Fundamentais pela Universidade da Amazônia (Belém/PA). Psicólogo pesquisador. Professor universitário. E-mail: cargolo.junior@gmail.com.

2 Mestranda em Psicologia da Saúde na Faculdade Pernambucana de Saúde (Recife/PE). Psicóloga clínica.

E-mail: mirian_rique@hotmail.com.

3 Doutoranda e mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Psicóloga clínica.

E-mail: deniseboff@gmail.com.

O surgimento da Covid-19 teve início em dezembro de 2019, em Wuhan, na província de Hubei, China. Os primeiros casos foram provenientes da Ásia Ocidental, com o aparecimento de quatro pacientes que apresentavam uma grave síndrome respiratória. Eles tinham em comum o fato de terem passado no Mercado Atacadista de Frutos do Mar em Wuhan (ESTELLITA *et al.*, 2020; XU *et al.*, 2020; DIETZ *et al.*, 2020; LI *et al.*, 2020).

A sua origem, ainda, é uma incógnita entre os pesquisadores, muito embora exista a possibilidade de ser “um produto quimérico resultante da recombinação entre um vírus próximo ao RaTG12 de morcego e um segundo vírus próximo do vírus de pangolim” (GRUBER, 2020).

Nesse ambiente conturbado, confuso e repleto de dúvidas e ações desencontradas, não deixamos de perceber que a mesma dificuldade de obter informações confiáveis sobre a Covid-19 esteve presente no início da pandemia de Aids, ocorrida no início da década de 1980, há 40 anos, igualmente causando à coletividade pânico, dúvidas e incertezas, e provocando estigmas, preconceitos e discriminações em relação aos infectados. Porém, o que temos de certo sobre essas duas pandemias é o poder de destruição de seus vírus, pois, ao entrarem no organismo, sofrem reiteradas mutações, causando um conjunto de sintomas que variam de organismo para organismo, podendo provocar de uma simples febre a uma pneumonia severa. Quanto à Covid-19, especificamente, ainda não se sabe qual a melhor terapêutica a ser indicada para evitar o adoecimento e conseqüente livrar o indivíduo do óbito (GRUBER, 2020). As duas infecções ainda não têm cura. As vacinas ainda não existem. A melhor profilaxia continua sendo a prevenção.

O quadro clínico é variável. A doença pode ser assintomática, ou oligossintomática, com poucos sintomas, muito embora também desencadeie uma grave infecção, comprometendo diversos órgãos, a ponto de exigir atendimento médico-hospitalar, com cuidados intensivos e uso de suporte ventilatório. Esse agravamento se dá em decorrência da rápida

evolução infectocontagiosa da enfermidade, causando edema nos pulmões e atingindo todo o aparelho respiratório.

O nascimento dessa nova enfermidade vem permitindo conhecer, de forma dolorosa, a ação e a rapidez de seus agentes infecciosos ante a vulnerabilidade do ser humano. Diante disso, o isolamento social se tornou estratégia de autocuidado e sobrevivência. O distanciamento entre as pessoas surge como meio de impedir o avanço da pandemia em nosso meio. Um simples aperto de mão, um afetuoso abraço, um toque inesperado numa superfície contaminada que pode estar impregnada de vírus facilita o contágio (BROOKS *et al.*, 2020).

A imposição de estratégias preventivas à Covid-19 produz e reforça o cuidar de si e o cuidado com o outro, e isso vem se tornando “o maior experimento psicológico do mundo’ [...] colocando à prova a capacidade humana de extrair sentido do sofrimento e desafiando indivíduos e sociedade [...] a promoverem formas de coesão que amortecem o impacto de experiências-limite na vida mental [da população]” (LIMA, 2020, p. 6).

Nesse sentido, Matthew Lieberman (2013), psicólogo e neurocientista, afirma que o cérebro humano, ao se deparar com alguma ameaça às relações sociais, responde de modo semelhante à experiência de passar por uma dor física. Com isso, o autor cunhou o termo “dor social”, pois percebeu que os mesmos circuitos neurais são ativados na ameaça à relação social acrescida da dor física, o que leva à importância das conexões sociais para os seres humanos (LIEBERMAN, 2013).

Por essa razão, as condições impostas pelos protocolos de segurança são necessárias para se evitar a internação compulsória e a sobrecarga do sistema de saúde do país, que vem mostrando não ter condições para acolher e tratar toda a população de potenciais infectados, evitando-se um colapso na saúde pública.

Como consequência da pandemia, aumentam as perdas financeiras no país, o que se reflete diretamente na renda familiar, nas relações, no convívio entre as pessoas e em nosso corpo, somaticamente. Isso tem acarretado uma série de

problemas psicoemocionais, dentre eles o estresse, em consequência da exaustão acumulada (PAGLIARONE; SFORCIN, 2009). Esse processo vem causando uma constelação de eventos em nossa vida em resposta ao que Selye (1978) chamou de “Síndrome Geral de Adaptação”.

Esse fenômeno mental causa a fragilidade emocional, desencadeando um conjunto de reações naturais no corpo e ativando um alarme no organismo por conta da alta carga de tensões emocionais que acumulamos para nos manter vivos, seguros e com saúde durante esse período (PAGLIARONE; SFORCIN, 2009). *Estamos vivendo socialmente isolados e psicologicamente fragilizados*, razão desta breve reflexão.

Diante de inúmeras variedades psicossomáticas de adoecimento que estão surgindo, dentro ou fora dos confinamentos, o indivíduo passa a estabelecer com o meio uma relação conflituosa entre continuar vivo ou morrer. Nessas condições, não há sistema imunológico que suporte, principalmente para os portadores do vírus HIV. Assim, essa população se torna ainda mais vulnerável do que já é.

A pandemia está causando um enorme impacto para o combate e o tratamento da Aids em todo o mundo. Essa preocupação se tornou evidente na 23ª Conferência Internacional sobre a Aids, ocorrida por videoconferência no início de julho de 2020, na qual foram discutidas questões diretamente ligadas a essa problemática. Segundo pesquisa realizada pela Agência Aids em junho de 2020, houve diminuição de 40% das equipes e 35% das consultas, levando a uma queda de 22% nas testagens de HIV (AGÊNCIA AIDS, 2020).

A interrupção no tratamento está relacionada às estratégias de cuidado durante a pandemia, incluindo a redução da busca de cuidados e da capacidade para atendimento dos próprios serviços de saúde, devido à alta demanda de casos relacionados à Covid-19, além da possibilidade de ocorrer também a interrupção da distribuição de medicamentos (HOGAN *et al.*, 2020).

De acordo com a UNAIDS, a interrupção de serviços voltados para o público com HIV pode resultar em cerca de 500

mil mortes a mais por Aids, considerando um período de 6 meses de interrupção da terapia antirretroviral (UNAIDS, 2020). Com isso, haveria um grande número de mortes por Aids resultantes do período da pandemia da Covid-19 pelos próximos cinco anos. No caso de interrupção por um período de três meses, o impacto seria reduzido, mas ainda assim significativo (HOGAN *et al.*, 2020).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019), 39 milhões de pessoas foram diagnosticadas como portadoras do vírus HIV em todo o mundo. No Brasil, segundo o Boletim Epidemiológico HIV/Aids (2019), de 1980 a junho de 2019, foram identificados 966.058 casos de Aids. Calcula-se que houve uma média de 39 mil novos casos nos últimos cinco anos. Quanto ao número de mortes, foram notificados, de 1980 a 31 de dezembro de 2018, 338.905 óbitos por Aids (BRASIL, BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO HIV/AIDS, 2019).

Fazendo uma breve comparação com a Covid-19, segundo o Ministério da Saúde (2020), de março a 15 de agosto de 2020, foram contabilizados 3.224.876 casos confirmados, sendo 2.356.640 casos recuperados, 762.773 casos em acompanhamento, e 105.463 óbitos confirmados (CORONAVÍRUS-BRASIL, 2020).

Esse número expressivo de casos da Covid-19 reflete o caos em que se encontra a saúde pública no país, conseqüentemente atingindo o programa nacional de prevenção, diagnóstico e tratamento da Aids ao comprometer toda a logística e os protocolos de segurança de combate ao adoecimento. Também há mais dificuldade de acesso dos soropositivos ao sistema de saúde, que está sobrecarregado em decorrência do trabalho hercúleo que todos os profissionais inseridos na linha de frente vêm executando face à epidemia da Covid-19 (SOUZA, 2020; SHIAU *et al.*, 2020).

A crise sanitária causada por essa nova doença está abrindo uma lacuna, antes fechada, para o vírus HIV se manifestar e, conseqüentemente, provocar o adoecimento por infecções oportunistas causadas pela Aids. O confinamento social imposto como medida preventiva ao avanço da pandemia está dificultando novas testagens para o HIV, retardando novos

diagnósticos, diminuindo a busca pelos antirretrovirais, baixando o número de consultas e reduzindo os tratamentos.

Com as cortinas escancaradas à sorte, o vírus HIV se encontra livre e desimpedido para se multiplicar e se espalhar centrifugamente do centro para as periferias, disseminando o que há de pior nessa infecção: o sofrimento. Além do mais, percebemos, nesse período pandêmico, a ausência de políticas públicas de orientação e prevenção à infecção do HIV/Aids. Essa omissão do Estado é fumaça que impede de enxergar a aproximação, no país, de um novo surto de Aids que está sendo desenhado. Viveremos ainda dias muito difíceis. E a sociedade, novamente, será penalizada face à ausência de estratégias de prevenção para uma infecção que ainda não está controlada.

Desses acontecimentos extraímos a lição de que precisamos rever certos comportamentos como estratégia de segurança para impedir as inúmeras formas de contágio dessas e de outras doenças. Para isso, precisamos respeitar o universo do desconhecido, do invisível a olho nu, pois essas infecções virais vêm alterando a normalidade das relações em todo o mundo e, conseqüentemente, promovendo uma verdadeira guerra com armas desconhecidas, contagiosas e muitas vezes letais.

Por fim, continuamos olhando pelas frechas de janelas fechadas um planeta clamando por ajuda em todos os seus domínios. Nenhum dos surtos virais que tivemos em todos os tempos e em toda a história das enfermidades registrou um número tão expressivo de contágio e óbitos quanto essa nova doença. Nessa mesma direção caminha a Aids. Esse é o Brasil que conseguimos enxergar.

Referências

AGÊNCIA AIDS. **Pandemia reduziu consultas e exames de HIV e tuberculose**. São Paulo, 6 de junho de 2020. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/pandemia-reduziu-consultas-e-exames-de-hiv-e-tuberculose/>. Acesso em: 14 agos. 2020.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico HIV/Aids** (2019). Brasília, Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, número Esp., dez., 2019. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2019/boletim-epidemiologico-de-hiv-aids-2019>. Acesso em: 10 agos. 2020.

BRASIL-ESCOLA. **Grandes epidemias da história**. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/grandes-epidemias-da-historia.htm>. Acesso em: 10 agos. 2020.

BROOKS, S.K.; WEBSTER, R.K. SMITH, L.E. WOODLAND, L., WESSWLY, S.; GREENBERG, N., RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence, **The Lancet**, n. 395, p. 912-920, 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CASTRO-SANTOS, L.A. Uma história brasileira das doenças. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, June, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000600025. Acesso em: 10 agos. 2020.

CORONAVÍRUS-BRASIL. **Painel Interativo** - Coronavírus, atualizado em 15 de agosto de 2020. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 15 agos. 2020.

DIETZ, L.; HORVE, P.F.; COIL, D.; FRETZ, M.; EISEN, J.; WYMELENBERG, K.V.D. **Novel Coronavirus** (COVID-19) Outbreak: A Review of the Current Literature and Built Environment (BE) Considerations to Reduce Transmission. Preprints. 2020. Disponível em: <https://www.preprints.org/manuscript/202003.0197/>. Acesso em: 14 agos. 2020.

ESTELLITA, M. C. A. Analysis of the coronavirus SARS-CoV-2 / COVID-19 in the current world pandemic scenario: literature review. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 7058-7072, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/12327/10432>

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M.R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, Epub, abr, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200900. Acesso em: 10 agos. 2020.

GRUBER, A. **Covid-19**: o que se sabe sobre a origem da doença. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HOGAN, A.B.; JEWELL, B.L.; SHERRARD-SMITH, E.; VESGA, J.F.; WATSON, O.J.; WHITTAKER, C. Potential impact of the COVID-19 pandemic on HIV, tuberculosis, and malaria in low-income and middle-income countries: a modelling study. **The Lancet**, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(20\)30288-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30288-6/fulltext). Acesso em: 14 agos. 2020.

LI, Q.; GUAN, X.; WU, P.; WANG, X.; ZHOU, L.; TONG, Y.; REN, R.; LEUNG, K.S.M.; WONG, J.Y.; XING, X.; XIANG, N. Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia. **The New England Journal**

of Medicine, v.382, p. 1199-1207, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMoa2001316>. Acesso em: 14 agos. 2020.

LIEBERMAN, M. **Why are our brains wired to connect**. New York: Crown Publishers, 2013.

LIMA, R. C. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300214, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300214.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARIZ, F. **Especial Epidemias**: uma história das doenças e seu combate no Brasil. *Jornal da USP*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/especial-epidemias-uma-historia-das-doencas-e-seu-combate-no-brasil/>. Acesso em: 10 agos. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Manejo Clínico de Condições Mentais, Neurológicas e por Uso de Substâncias em Emergências Humanitárias. **Guia de Intervenção Humanitária mhGAP**, Brasília, Organização Pan-Americana da Saúde, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Proteção da saúde mental em Situações de Epidemia. Tradução do original em espanhol. **Organização Pan-Americana de Saúde**, 2006 Disponível em: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Protecao-da-Saude-Mentalem-Situaciones-de-Epidemias—Portugues.pdf>. Acesso em: 14 agos. 2020.

PAGLIARONE, A.C.; SFORCIN, J.M. Estresse: revisão sobre seus efeitos no sistema imunológico. **Biosáude**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 57-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/patologia/portal/pages/arquivos/Bios>

aude%20v%2011%202009/BS_v11_n1_DF_57.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SELYE, H. **The stress of life**. New York: McGraw-Hill Book Co., 1978.

SHIAU, S.; KRAUSE, K.D.; VALERA, P.; SWAMINATHAN, S.; HALKITS, P.N. The Burden of COVID-19 in People Living with HIV: A Syndemic Perspective. **AIDS Behav**, v. 24, n. 8, p. 2244-2249, aug., 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7165075/>. Acesso em: 14 agos. 2020.

SOUZA, D.O. A pandemia de Covid-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 25, Supl. 1, p. 2469-2477, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2469-2477/pt>. Acesso em: 14 agos. 2020.

UNAIDS. **Interrupções de serviços de HIV por causa da Covid-19 podem causar centenas de milhares de mortes a mais por aids**. Brasília. 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://unaid.org.br/2020/05/interruptoes-de-servicos-de-hiv-por-causa-da-covid-19-podem-causar-centenas-de-milhares-de-mortes-a-mais-por-aids/>

XU, H.; ZHONG, L. DENG, J.; PENG, J.; DAN, H.; ZENG, X. High expression of ACE2 receptor of 2019-nCoV on the epithelial cells of oral mucosa. **Int. Oral Sci.**, v. 12, n. 1, p.1-5, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41368-020-0074-x>. Acesso em: 15 agos. 2020.

Imbricamentos da deficiência na universidade: incorporando a deficiência nas discussões interseccionais

*Gisele de Mozzi*¹
*Henrique Caetano Nardi*²

A universidade pode ser um lugar hostil para as diferenças. Como uma instituição que historicamente assume a função social de formação intelectual e técnica das elites, a academia pode ser compreendida como um espaço de reprodução e atualização das desigualdades e hierarquias sociais (Henrique Caetano NARDI; Paula Sandrine MACHADO; Frederico Viana MACHADO; Leticia ZENEVICH, 2013)³. Nesse cenário, a presença e a participação de grupos minoritários como as pessoas com deficiência, negras, mulheres, indígenas, gays, lésbicas, transsexuais, entre tantas outras, costumam ficar restritas ao âmbito da pesquisa como objetos de estudo, ou da extensão como sujeitas às intervenções de diversos campos de saber. Poucas vezes são reconhecidas como detentoras e produtoras legítimas de um conhecimento crítico, múltiplo e situado.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, integrante do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) e do Centro de Referência em Direitos Humanos: Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: gisele.dmozzi@gmail.com.

2 Professor associado e diretor do Instituto de Psicologia, Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) e do Centro de Referência em Direitos Humanos: Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: hcnardi@gmail.com.

3 Optamos por incluir o nome completo das autoras e autores na primeira vez em que forem citados, como posicionamento ético-político que procura dar maior visibilidade às mulheres pesquisadoras no meio acadêmico.

No que concerne à deficiência, temática que abordamos neste texto, Jay Timothy Dolmage (2017) assinala que a academia costuma enquadrá-la como um problema a ser resolvido. O autor analisa como a universidade sistematicamente contribui para criar categorias de diferenciação binárias – como normal ou anormal, capaz ou incapaz, entre outras – que restringem as possibilidades de compreender a deficiência e operam como produtoras de uma série de barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência nos espaços e tempos universitários. Essa constatação pode ser corroborada pelos resultados do Censo da Educação Superior de 2015. O documento “Resumo Técnico”, publicado em 2018, nos permite refletir que, apesar da expansão das discussões sobre a temática, dos investimentos em políticas públicas como as cotas e do aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, estas correspondem a apenas 0,5% do total de matrículas em cursos de graduação nas instituições de ensino superior.

Esse sistema de diferenciação – que, por um lado, constrói negativamente a deficiência e, por outro, valoriza e demanda corpos capazes – vem sendo denominado capacitismo (DOLMAGE, 2017; Anahi Guedes de MELLO, 2016). Nesse movimento, o capacitismo opera como um sistema de opressão – equivalente ao sexismo, ao racismo e à homofobia, por exemplo – pois caracteriza-se como “uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade”(MELLO, 2016, p. 3272). Podemos assumir, então, que o capacitismo transforma a exigência de corpos capazes numa regulação compulsória, indispensável para se ocupar o ambiente acadêmico. Entendemos também, com base em Avtar Brah, que: “Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351).

Através das discussões e experiências apresentadas nesse texto, pretendemos refletir sobre outras formas possíveis

de significação da deficiência e de ocupação dos espaços, temporalidades e saberes acadêmicos. Serão descritas algumas intervenções e movimentos que aconteceram no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em articulação com o Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) e o Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH) no ano de 2017. Ao fazer isso, pretendemos mostrar como a universidade tem se constituído como um espaço retórico, que carrega uma história de injustiça e (re)produção de desigualdades sociais, ao mesmo tempo que ocupa um lugar privilegiado para a contestação, crítica e transformação social (DOLMAGE, 2017; NARDI *et. al.*, 2013). Ressaltamos também a importância desta discussão para a formulação de estratégias e políticas que ampliem as possibilidades de acesso ao contexto acadêmico para diferentes sujeitos, sobretudo as pessoas com deficiência.

Incorporando a deficiência no rol das práticas e discussões interseccionais

O CRDH/NUPSEX caracteriza-se como um programa vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRGS. Esse programa, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, atua na promoção dos Direitos Humanos, sobretudo em relação às situações de violência, discriminação e preconceito. O CRDH/NUPSEX adota a perspectiva teórico-metodológica da interseccionalidade como forma de incorporar os marcadores sociais de diferença (raça-etnia, gênero, sexualidade, classe, geração, deficiência) e tem como objetivos a promoção de conhecimentos, a formação de profissionais e a formulação de estratégias para o enfrentamento de diferentes formas de discriminação como o sexismo, o racismo, o cissexismo, o heterossexismo, o preconceito de classe e o capacitismo.

Dentre as ações desenvolvidas no contexto do CRDH/NUPSEX, elencaremos três seminários ocorridos no decorrer do ano de 2017 que, a nosso ver, operam como analisadores para as possibilidades de incorporação da

deficiência como categoria de análise nas discussões interseccionais, bem como ampliam as possibilidades de participação das pessoas com deficiência no contexto universitário. Foram eles: um seminário de extensão no campo de Estudos sobre Deficiência; o seminário anual promovido pelo CRDH/NUPSEX; e o seminário “1 Currículo – Muitos Corpos”, organizado pela Comissão de Graduação do curso de Psicologia da UFRGS.

O seminário de extensão “Formas contemporâneas de pensar e trabalhar com a deficiência: acessibilidade e experiências de inclusão em uma perspectiva interdisciplinar” foi proposto pela autora e pelo autor deste texto em 2017, com a intenção de proporcionar um espaço de formação sobre o campo de Estudos sobre Deficiência. Essa atividade foi ofertada para docentes e servidores técnico-administrativos da UFRGS e almejava expandir as discussões que vinham sendo feitas no NUPSEX e no CRDH para outros setores da comunidade acadêmica. A proposta dessa formação surgiu da necessidade de analisar as implicações dos modos de compreender a deficiência para a implementação de políticas públicas e desenvolvimento de práticas e intervenções orientadas por uma perspectiva inclusiva e voltadas à garantia de direitos humanos, promoção de autonomia e redução das desigualdades enfrentadas por essa população. Também buscamos posicionar essas discussões no campo das perspectivas interseccionais, articulando a deficiência com outros marcadores sociais da diferença como gênero, geração, classe, raça, etnia e sexualidade. Uma das principais contribuições desse seminário foi a possibilidade de constituir espaços de relação e troca de experiências pessoais e profissionais com pessoas que vivenciam diferentes condições corporais e funcionais que caracterizam experiências de deficiência, como a cegueira, a surdez e a esclerose múltipla. Pessoas com deficiência vinculadas à UFRGS como estudantes e docentes foram convidadas para compartilhar suas experiências, especialmente pensando processos de exclusão/inclusão e as condições de acessibilidade na universidade.

A intenção de seguir incorporando as discussões sobre deficiência em outros espaços e contextos também repercutiu no VII Seminário Diversidade Sexual, Relações de Gênero, Raça e Políticas Públicas, organizado anualmente pelo CRDH/NUPSEX. Um dos objetivos das ações desenvolvidas pelo CRDH/NUPSEX é promover discussões interseccionais acerca das temáticas trabalhadas pelo grupo, estabelecendo articulações entre a universidade, os profissionais e os movimentos sociais que atuam no campo das políticas públicas. A versão de 2017 desse seminário, que tinha como pauta “Diálogos interseccionais e mulher idades: políticas de educação, saúde, segurança e território” foi pensada de forma a incluir a deficiência como um dos marcadores sociais da diferença que fazem parte das discussões interseccionais. Para promover discussões que fossem interseccionais de fato, mais do que proporcionar um espaço exclusivo para falar sobre deficiência ou sobre políticas públicas específicas da deficiência, buscou-se articular essa categoria com os demais marcadores sociais da diferença e transversalizá-la às políticas públicas para mulheres. Ao problematizar as demandas de acesso das mulheres às discussões e conhecimentos produzidos no espaço acadêmico – uma das pautas que compuseram esta versão do seminário –, foi possível observar que as discussões sobre acessibilidade e inclusão não devem ficar restritas exclusivamente às mulheres com deficiência.

Outra discussão importante sobre deficiência e políticas de inclusão aconteceu no seminário “1 Currículo – Muitos Corpos”, organizado pela Comissão de Graduação do curso de Psicologia (UFRGS), em setembro de 2017. Esse seminário fez parte do processo de atualização curricular do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia, que pretendia atender às demandas de implementação das diretrizes curriculares para Educação. A formação tinha como objetivo promover o debate entre estudantes, professoras, professores e a equipe técnica do curso de Psicologia acerca de questões atreladas à educação em direitos humanos, relações étnico-raciais e políticas de educação ambiental, incluindo também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008). A proposta desse seminário encontra respaldo também nas reivindicações feitas, especialmente por estudantes, acerca da necessidade de repensar a formação em Psicologia para dar conta da diferença. Nesse sentido, além das discussões promovidas nesse seminário, também pode-se considerar que o debate acerca da deficiência vem sendo implementado em algumas disciplinas dos cursos de graduação em Psicologia da UFRGS através da presença e participação de estudantes com deficiência. Acreditamos que o “lugar de fala” das pessoas com deficiência e a singularidade nos modos como cada pessoa vivencia a deficiência são essenciais para dizer sobre quais recursos e serviços de acessibilidade devem ser implementados, considerando a particularidade de cada sujeito.

Além de todo esse movimento de reformulação educacional e curricular e da necessidade de repensar a psicologia, em especial a formação em psicologia, para incluir as discussões sobre os marcadores sociais da diferença, a promulgação da Lei n.º. 13.409, em 28 de dezembro de 2016, tornou urgente a necessidade de pensar a inclusão de pessoas com deficiência na política de ações afirmativas (Lei n.º. 12.711/2012). Uma das reverberações dessa política, bem como das discussões promovidas na UFRGS, pode ser observada na implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos últimos editais de processos seletivos para os cursos de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, a exemplo do que também já vinha sendo feito em outros cursos de pós-graduação da universidade.

É importante ressaltar também que todas as atividades descritas contaram com a parceria do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR/UFRGS⁴). O INCLUIR é responsável por ações institucionais com o intuito de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais e,

4 Em 2006, a UFRGS aderiu ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). Esse programa foi criado em 2005 por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Mais informações podem ser acessadas no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>) ou na página do INCLUIR (UFRGS): <https://www.ufrgs.br/incluir/>.

assim, garantir o acesso de estudantes, professoras e professores e servidoras e servidores com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na universidade. As profissionais do INCLUIR estiveram presentes e atuantes na elaboração conjunta das atividades, na disponibilização de materiais e serviços de acessibilidade, bem como nas discussões suscitadas nos seminários.

Tecendo articulações a partir das experiências no instituto de psicologia

Todas as atividades descritas, desenvolvidas pelo CRDH/NUPSEX e pelo Instituto de Psicologia, implicavam o desafio de pensar estratégias e práticas para promover a participação de pessoas com deficiência. Entre algumas ações que foram pensadas para tornar esses espaços e atividades mais acessíveis e inclusivos, buscamos implementar: a divulgação dos materiais em formatos acessíveis; a parceria com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR/UFRGS) para adaptação de materiais e oferta de recursos e serviços; e a formulação de orientações para tornar os eventos mais acessíveis. Essas estratégias certamente foram importantes para promover acessibilidade nos espaços e atividades desenvolvidas. Entretanto, podemos observar que, apesar desses esforços para garantir a participação de pessoas com deficiência, uma série de barreiras estruturais como as encontradas nas edificações, nos transportes e na própria distribuição e organização da cidade dificultam o acesso dessa parcela da população aos espaços e conhecimentos produzidos na universidade.

Embora as estatísticas referentes ao percentual de estudantes com deficiência no ensino superior apontem um número ainda pequeno, as pessoas com deficiência já se encontram inseridas na universidade, seja como estudantes, professoras e professores ou ainda como funcionárias e funcionários da instituição. Essas pessoas, por sua vez, relatam uma série de barreiras de acesso e permanência nos espaços físicos, nas formas de comunicação e nas atitudes de

professoras, professores e colegas, entre outras situações. Além disso, ao pontuar a necessidade de promover acessibilidade em todas as atividades que compõem o contexto universitário, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia a urgência no planejamento de atividades que tenham como público-alvo a comunidade externa, a fim de torná-las acessíveis também às pessoas com deficiência. Ou seja, todas as ações promovidas pela universidade devem considerar a participação de pessoas com deficiência e oferecer recursos e serviços para garantir a acessibilidade.

Entre as barreiras que dificultam e podem, inclusive, impedir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no contexto acadêmico estão as barreiras atitudinais, que, com base na Lei Brasileira de Inclusão, podem ser compreendidas como: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Lei nº. 13.146/2015, art. 3º, IV). Autores e autoras como David dos Santos Calheiros e Neiza de Lourdes Frederico Fumes (2016) apontam que a participação de estudantes com deficiência na educação superior ainda se encontra condicionada às suas capacidades individuais de adaptação a ambientes não inclusivos. Esse pressuposto contribui para a manutenção de modos cristalizados e capacitistas de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão, pois reproduz a discriminação às pessoas com deficiência ao considerar que elas não seriam capazes de ocupar os espaços e tempos acadêmicos. Além disso, esse entendimento influencia práticas não condizentes com as perspectivas atuais de educação inclusiva e direitos humanos, tampouco com as discussões promovidas pelos Estudos sobre Deficiência.

Depreende-se, portanto, que as propostas de inclusão para pessoas com deficiência no ensino superior implicam desafios não apenas para garantir a acessibilidade arquitetônica às universidades, mas também a necessidade de repensar políticas e práticas pedagógicas para potencializar a inclusão e garantir a participação e permanência das pessoas

com deficiência na universidade. Políticas direcionadas exclusivamente para adaptações arquitetônicas são insuficientes para garantir acessibilidade quando não há reconhecimento da legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade e nem a proposição de ações que visem a eliminar barreiras atitudinais, minimizando discriminações e preconceitos. Reiteramos, com Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg, que: “Muitas das barreiras vividas no acesso ao conhecimento por parte das pessoas com deficiência são de caráter estrutural e institucional e atingem a todos os estudantes” (GESSER; NUERNBERG, 2017, p. 161-162).

Ao propor espaços de discussão sobre deficiência, acessibilidade e inclusão, consideramos que foi fundamental também a participação de pessoas com deficiência em diferentes etapas da elaboração e execução das atividades propostas. Convidá-las para fazer parte das mesas de discussão para compartilhar suas trajetórias e experiência com a deficiência e para construir conjuntamente estratégias de acessibilidade, incluir as pessoas com deficiência na proposição de pesquisas e ações no contexto da universidade e valorizar seu “lugar de fala” são formas de criar novas possibilidades de atuação e investigação que contribuem para desnaturalizar concepções estereotipadas acerca da deficiência. Caracterizam-se também como apostas que vêm sendo adotadas por autoras e autores como Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanhae Aleksandra Berg (2012), Marivete Gesser, Adriano Henrique Nuernberge Maria Juracy Filgueiras Toneli (2012), Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg (2017) e Marcia Moraes, Luiza Teles Mascarenhas, Fernando Fontes e Bruno Sena Martins (2018).

Além disso, potencializar a participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços e contextos da universidade constitui uma forma de articular as discussões acerca dessa temática com as perspectivas feministas interseccionais. Ao enquadrar a deficiência como uma categoria interseccional, articulada às reivindicações no âmbito dos direitos humanos, promoção da igualdade e justiça social,

buscamos evidenciar como os diferentes marcadores sociais da diferença se articulam e constituem-se mutuamente. Algumas das atividades descritas, como o VII Seminário Diversidade Sexual, Relações de Gênero, Raça e Políticas Públicas promovido pelo CRDH/NUPSEX e o seminário “1 Currículo – Muitos Corpos”, promovido pela Comissão de Graduação do Curso de Psicologia (UFRGS), não tinham a pretensão de discutir exclusivamente as temáticas atreladas à deficiência. Entretanto, considerou-se que as mulheres com deficiência também precisam ser contempladas pelas políticas de educação, saúde, segurança e território, no caso do primeiro seminário. Do mesmo modo, as demandas específicas de estudantes com deficiência e a necessidade de formar profissionais capacitadas(os) para trabalhar com essa população devem fazer parte do conjunto de temáticas que compõem as propostas de reformulação curricular a fim de contemplar a educação em direitos humanos. Reiteramos, portanto, a necessidade de considerar as discussões sobre deficiência, acessibilidade e inclusão como temáticas que concernem não apenas às pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais que atuam na área, mas como uma questão que deve ser discutida em diferentes espaços e contextos, especialmente na universidade, a fim de potencializar a inclusão e a participação das pessoas com deficiência.

Considerações finais: alguns desafios e potenciais

Buscamos apontar alguns desafios e potenciais da incorporação da categoria deficiência no rol de discussões interseccionais ao abordar, neste texto, algumas intervenções envolvendo o CRDH/NUPSEX e o Instituto de Psicologia da UFRGS. Com base na descrição e análise dessas ações, observamos que inserir discussões sobre deficiência, acessibilidade e inclusão no contexto acadêmico demanda a problematização sobre os modos pelos quais nos relacionamos com a deficiência no cotidiano e, sobretudo, como nossas práticas e atitudes podem contribuir para a inclusão de

peças com deficiência ou impedir que essa inclusão aconteça. Mostrou-se necessário avaliar de que forma os conhecimentos e intervenções produzidos pela universidade contribuem para a manutenção do capacitismo nos espaços acadêmicos e dificultam, assim, o acesso de pessoas com deficiência. Esse reconhecimento caracteriza-se como um movimento importante para a formulação de novas estratégias e intervenções que atuem na eliminação de barreiras, discriminações e preconceitos contra as pessoas com deficiência. Além disso, é preciso considerar também a complexidade de operadores que atuam na promoção do acesso, da participação e da permanência no ensino superior, como as condições estruturais, arquitetônicas e institucionais, bem como as dimensões pedagógicas, didáticas e curriculares.

Considerar demandas de inclusão e acessibilidade pode ser desafiador, especialmente quando compreendemos que cada sujeito possui experiências singulares e demandas específicas com relação à deficiência. Ao mesmo tempo, pode configurar uma experiência única tanto no sentido de invenção de novas formas, práticas e estratégias políticas e educacionais mais inclusivas quanto na criação de novos modos de relação com experiências concretas e cotidianas com a deficiência. Para que isso aconteça, entende-se como fundamental a necessidade de criar espaços para o contato e o compartilhamento de experiências com pessoas que vivenciam diferentes condições corporais e funcionais, algo que se buscou trabalhar nas atividades descritas ao longo deste texto. Evidenciar o “lugar de fala” das pessoas com deficiência e sua autonomia para falar sobre experiências singulares com a deficiência, sobre a acessibilidade ou a ausência dela que vivenciam cotidianamente e sobre os processos de exclusão/inclusão que fazem parte da sua trajetória de vida é, sem dúvida, fundamental para minimizar a opressão social e garantir direitos às pessoas com deficiência.

Por fim, acreditamos no potencial das discussões promovidas, especialmente na articulação da categoria deficiência com as perspectivas interseccionais, para o reconhecimento da pluralidade dos modos de vida. Formações,

políticas e estratégias que incorporem discussões sobre inclusão e acessibilidade são indispensáveis para as pessoas com deficiência, mas também podem contribuir para ampliar as possibilidades de acesso ao contexto acadêmico para diferentes sujeitos. Ressaltamos também a importância dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por núcleos de pesquisa e extensão como o CRDH/NUPSEX que, comprometidos com a transformação social e superação das desigualdades e violências, contribuem para desestabilizar as dinâmicas capacitistas, elitistas, racistas e homofóbicas da universidade.

Referências

BRAH, Avtar. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jun. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos

técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 21, n. 2, p. 523-540, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00523.pdf>. Acesso em: 10ago. 2020.

DOLMAGE, Jay Timothy. **Academic Ableism**: Disability and Higher Education. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.256p.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, (spe.3), v. 1, p. 151-166, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-151.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2018). **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 30 mai.2018.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro e BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 98,p. 45-64, 2012. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21,n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MORAES, Marcia; MASCARENHAS, Luiza Teles; FONTES, Fernando e MARTINS, Bruno Sena. (2018). Introdução. In: Marcia MORAES *et al.* (org.), **Deficiência em questão**[recurso eletrônico]: para uma crise da normalidade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; MACHADO, Frederico Viana; ZENEVICH, Letícia. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria & Sociedade** (UFMG), n. 21.2. p.179-200, jul-dez. 2013.

Letramento de surdos e a descoberta da biblioteca: relato de experiência no IFRR

*Esmeraci Santos do Nascimento*¹

A proposta de letramento em língua portuguesa para surdos: a inclusão no processo escolar

Este trabalho apresenta uma experiência que vem sendo desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) em seu *Campus* Boa Vista (CBV), na capital de Roraima. Sou professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) de Língua Portuguesa, atuando nesse *campus* desde 2010, e não tinha tido ainda a experiência de lecionar para pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEE). Em 2016 recebi um convite da equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CBV para ensinar Língua Portuguesa num processo de alfabetização aos estudantes surdos que estavam nos cursos técnicos do ensino médio e subsequente.

Com a certeza de ter o apoio e orientação de que necessitava para o desenvolvimento do trabalho, aceitei o desafio, e os anos seguintes foram de muito estudo, descobertas, aprendizado e ressignificação de minha docência. Nesse sentido, desenvolvemos a proposta de Letramento em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos do *campus* através do Atendimento Educacional

1 Professora EBTT do IRFF - *Campus* Boa Vista. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Licenciada em Letras e Literaturas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua desde 2016 no AEE do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no ensino de L2 Língua Portuguesa para Surdos. E-mail: esmeraci.nascimento@ifrr.edu.br.

Especializado, considerando que estes já tinham níveis de leitura e escrita da L2.

Assim, surge a proposta de Letramento em Língua Portuguesa para Surdos, partindo da necessidade de promover a esses estudantes o acesso pedagógico nos cursos em que estavam inseridos visando à permanência e ao êxito e, conseqüentemente, a garantir inclusão no processo escolar.

Essa ação é desenvolvida pela equipe multidisciplinar do NAPNE do *Campus* Boa Vista, composta por uma professora de Língua Portuguesa, uma pedagoga, uma professora de Libras e tradutores/intérpretes de Língua de Sinais (TILS), todos ouvintes. O Projeto Letramento em Língua Portuguesa promove atividades de Atendimento Educacional Especializado como uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva e atendida, prioritariamente, aos alunos dos cursos técnicos e subsequentes do *campus* com a finalidade de ampliar habilidades linguísticas de leitura e de escrita da língua portuguesa, favorecer a ampliação da leitura de mundo e a interação com as diversas formas de linguagem encontradas no dia a dia.

Oliveira (2016) defende que para o surdo a apropriação do bilinguismo o coloca em posição favorável à sua inserção e para a sua relação com os bens culturais da sociedade.

O bilinguismo, no caso dos estudantes que não ouvem, se define como condição para inserção nos processos dialógicos do meio em que vivem. Ou seja, a partir do desenvolvimento primário, via Língua de Sinais, acessar e se apropriar dos elementos culturais produzidos pela sociedade, bem como o português, concebido como segunda língua (p. 176).

Atendendo a essa finalidade, o projeto é realizado em aulas de duas horas semanais, e prima pelo trabalho com gêneros textuais que circulam socialmente, leitura e produção de gêneros escritos e a construção de sentido no discurso. Segundo Rojo (2009) a compreensão e o alcance dos significados se dão a partir de contextos. Com essa reflexão, a autora defende que as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta trazem para a escola uma maior

quantidade de práticas e textos que nela devem circular e por ela precisam ser abordados.

O projeto letramento: caminhos possíveis

Durante o período de 2016 a 2018, as aulas do Letramento eram realizadas no NAPNE semanalmente, por duas horas, tendo sempre a presença e apoio de TILS e da professora de Libras na execução da proposta das aulas. Estas eram organizadas a partir de unidades didáticas tematizadas que traziam contextos do dia a dia para a compreensão e uso da língua portuguesa. O atendimento era para somente três alunos que à época estavam matriculados nos cursos técnicos do ensino médio e do subsequente. Nas aulas buscávamos trabalhar com material visual impresso e projeção, jogos e uma sala ambiente com o registro do que eles estudavam e produziam. Percebemos que surdos da comunidade buscavam conhecer a instituição e o que era feito lá. Recebíamos visitas nas aulas e os estudantes do *campus* demonstravam gostar de estudar com outros surdos. Ficaram evidentes o maior interesse e a maior interação nas aulas. Então fomos desafiados a ampliar o atendimento.

Ressalta-se que há construção ativa do processo interpretativo da L2 entre pares. Quando um estudante surdo auxilia ou explica ao outro a proposta da aula ou da atividade, ocorre a ressignificação da ação e a assimilação do que precisava ser desenvolvido. Isso contribui para a apropriação da leitura e da escrita com significado para eles. A experiência aqui apresentada é parte dos trabalhos que a partir de 2018 buscou atender não somente aos estudantes da instituição, mas ampliou seu público para a comunidade surda através de uma ação de extensão. O objetivo se manteve em apresentar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) a partir de práticas de letramentos múltiplos² na educação de surdos.

2 Segundo Rojo (2009), o conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além das questões da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deram

Consideramos relevante tratar os aspectos que envolvem a educação do surdo e sua aprendizagem, bem como as necessidades de contribuir com essa comunidade no desenvolvimento de sua cidadania, por vezes tratada como minoria linguística. Buscam-se nas aulas do letramento experiências de aprendizagem e uso da Língua Portuguesa como L2 oportunizando ao surdo maior acesso aos processos de interação social vivenciados pelas diversas linguagens que circulam na sociedade. Assim, semestralmente o *Campus Boa Vista* abre inscrições em ação de extensão para 15 alunos da comunidade, formando uma turma que atende aos estudantes surdos matriculados e aos surdos jovens e adultos da capital e de municípios próximos.

As aulas envolvem identificação de diferentes gêneros textuais, sua estrutura e intenção comunicativa. Também buscam ampliar e empregar o vocabulário da Língua Portuguesa como L2, considerando a Língua Brasileira de Sinais sua L1; reconhecer e aplicar as classes gramaticais na escrita de textos e em contextos de práticas sociais; interagir com os estudantes e funcionários ouvintes do *campus* em trocas de experiências e saberes.

A biblioteca como espaço pedagógico para o letramento

Anualmente a Biblioteca do *Campus Boa Vista* desenvolve atividades referentes à Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, instituída pelo Decreto nº 84.631, de 9 de abril de 1980. A biblioteca tem uma boa estrutura, funciona nos três turnos, possui dois pisos com diferentes espaços de convivência, estudo e apresentações culturais, sala de periódicos para pesquisa acadêmica, salas de videoconferência, laboratório de informática e acervo físico e digital. Em outubro de 2019, o NAPNE e a coordenação da biblioteca planejaram uma atividade pedagógica naquele espaço para envolver os

origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

estudantes do projeto de Letramento na programação alusiva à Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, nos dias 23 e 24 de outubro.

O decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida – incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Nesse sentido, a intenção da aula de Letramento no espaço da biblioteca era mostrar aos estudantes o bem público da instituição, suas potencialidades e o que estava ali disponível a eles.

Assim destacamos a experiência vivida quando os alunos foram convidados a conhecer a biblioteca do *campus* no dia da aula de Letramento em Língua Portuguesa. Participaram nesse dia 13 estudantes, quatro Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais, a coordenação da biblioteca, as professoras de Português e de Libras e o professor de Matemática, que também atua com esses alunos, e ainda acadêmicos de licenciaturas que atuam como monitores no projeto. A programação foi direcionada para que os alunos tivessem contato com o acervo, conhecendo a forma de organização das obras e como identificá-las e localizá-las. Nesse espaço eles puderam manusear os livros e escolher obras com assuntos de seu interesse. Houve muita interação entre os estudantes, que mostravam uns aos outros o que tinham encontrado. Também queriam saber que tipo de obra havia na estante de línguas, se havia material em Libras e na língua de sinais de outros países. Foram momentos de euforia e encantamento. Eles sentavam-se no chão para ler e folhear o que tinham encontrado, faziam dezenas de perguntas, ensinavam uns aos outros o que sabiam e compartilhavam suas descobertas. *Estavam encantados!* A equipe, também extasiada, tentava acompanhar e atender a toda aquela curiosidade e euforia. A biblioteca era deles e para eles. Nós observávamos e auxiliávamos.

O segundo momento foi realizado no laboratório de informática, onde a bibliotecária apresentou *sites* com acessibilidade para pesquisa, o portal da biblioteca acessível da Unicamp e um pequeno treinamento com orientações para aqueles que tinham interesse no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa oportunidade os alunos fizeram muitas perguntas e anotações; contudo, demonstravam muitas inquietações. Conduzi uma conversa com eles e iniciei querendo saber o que eles acharam da aula naquele espaço, do que fizeram e quantos do grupo já haviam estado ou conhecido uma biblioteca. Apenas três dos estudantes surdos já tinham ido ou conhecido uma biblioteca. Deste ponto em diante foi apresentada a nós uma realidade velada e real.

Relatos como:

- Por que quando eu estava na escola nunca me levaram a uma biblioteca?

- Entrei pela primeira vez em uma biblioteca. Achava que a biblioteca não era para mim.

- Estudava no colégio, ficava isolada, pois os professores e servidores não entendiam a comunicação, era como se eu não existisse. Não ia para a quadra, a sala de leitura, e não participava das atividades escolares.

Esses relatos trouxeram para a equipe, e particularmente para mim, profundas reflexões sobre o papel educativo das instituições públicas de ensino, do professor e da política de inclusão. Miglioli e Santos (2017) discutem o papel da biblioteca frente aos grupos minoritários sociais:

Para aumentar o acesso e conhecimento sobre seus recursos e serviços, a biblioteca também deve participar de eventos de minorias sociais e grupos marginalizados, mostrando sua disponibilidade em potencial e criando vínculos identitários com os membros destes subgrupos. Para bibliotecas atenderem verdadeiramente as demandas de minorias sociais e proporcionar a missão de ajudar a alcançar justiça social para seus membros, não só deverá prestar atenção às necessidades dinâmicas da comunidade, mas também precisa criar parcerias não

tradicionais com bases formais e informais dentro das comunidades minoritárias (MIGLIOLI; SANTOS, 2017, p.140).

A atuação das bibliotecas escolares e universitárias é colocada em discussão, visto que são espaços educativos planejados e propostos para uma busca autônoma de conhecimento e informação; ambientes que oportunizem o crescimento pessoal, profissional e/ou acadêmico. É preciso que se dê à comunidade surda interna ou externa o prazer de usufruir desse espaço público e dos bens culturais, sociais e científicos que ali são dispostos a qualquer cidadão. Miglioli e Santos (2017) ainda enfatizam que

Na tentativa de proporcionar igualdade de acesso à informação devemos levar em conta as necessidades especiais do usuário surdo. Não se pode generalizar inadvertidamente que os surdos foram um grupo típico de adultos que podem se expressar, mas que possuem nível de leitura abaixo da média, quando na realidade a comunidade é composta de indivíduos com níveis muito distintos de realização intelectual, necessidades de informação e preferências de comunicação (MIGLIOLI; SANTOS, 2017, p. 140).

A experiência com a aula do Letramento e as inquietações dos estudantes trouxeram para a equipe do NAPNE a percepção do muito que podemos fazer para que a biblioteca do *Campus* Boa Vista contribua no processo de permanência, êxito e inclusão de surdos. As discussões transformaram-se em proposições que foram registradas e apresentadas à direção-geral do *Campus*. Dentre elas, a disponibilidade de um intérprete na biblioteca, a identificação visual do acervo na Língua Brasileira de Sinais e a formação dos funcionários em Libras para minimizar a barreira comunicacional, assim como oportunizar, por meio da biblioteca, curso de inclusão digital para surdos.

A biblioteca está localizada logo na entrada do *campus* e, para chegar ao NAPNE, os estudantes passam em frente a ela, certamente sem sentir mais estranheza em relação àquele

espaço. Percebeu-se no decorrer das aulas seguintes que o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à instituição era maior. A equipe do núcleo refletiu sobre o trabalho e a sua postura como profissionais que colaboram para promoção de uma cultura inclusiva no IFRR - *Campus Boa Vista* e sobre as possibilidades e potencialidades que o projeto pode trazer para seus estudantes, considerando a experiência vivenciada. A intenção, com este trabalho, é apresentar a necessidade de criar políticas institucionais que minimizem o distanciamento da comunidade surda aos bens públicos e culturais, bem como propor medidas para a sua integração na biblioteca.

Referências

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem Bilingue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Brasília: MEC. SEESP, 2010.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: 2005.

_____. Decreto nº 84.631 de 09 de abril de 1980. Regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que **estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: 2002.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

MIGLIOLI, Sarah e SANTOS Gilmar Almeida dos. **Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos** – Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, dez./mar., 2017.

Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e Educação. Organizadora: Maria Cláudia Lopes de Oliveira...[et al.] Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editora, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A resistência inventiva de uma pesquisa com DRAG QUEENS em tempos de pandemia do Coronavírus

Luiz Davi Mazzei¹

Anderson Ferrari²

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.

(Paulo Freire, 1992, p. 155).

A citação de Paulo Freire nos convida a pensar na importância do caminhar. A potencialidade do aprendizado está no caminhar, está na capacidade de refazer e rever caminhos, de maneira que, mais importante do que chegar, é o caminhar. Uma citação que nos auxilia a construir o propósito deste texto, que é discutir os caminhos investigativos de uma pesquisa de pós-doutorado no campo das relações de gênero, sexualidade e educação e os impactos da pandemia do coronavírus nos procedimentos metodológicos. Impactos que nos obrigaram a refazer os caminhos, retocando a proposta inicial para nos colocarmos a caminhar, como nos inspira Paulo Freire (1992).

1 Professor do Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF). Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unsinos). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (GESED/UFJF). E-mail: ldmazzei@gmail.com.

2 Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) e o Núcleo de Educação e Diversidade (NEPED) da UFJF. E-mail: aferrari13@globocom.com.

Antes mesmo de vivenciarmos este tempo novo inaugurado pela pandemia do coronavírus, a pesquisa em Educação já vinha sofrendo com os ataques e o desmonte implementados pela política do governo federal, que, sistematicamente, vinha diminuindo a oferta de bolsas de pesquisas, desqualificando o trabalho realizado pelas universidades públicas federais, sobretudo das Ciências Humanas e Sociais, e atacando, moralmente, os campos do conhecimento como as relações de gênero e sexualidade. Esse quadro já afetava fortemente o surgimento de novas pesquisas, assim como a manutenção e realização daquelas que já estavam em andamento, obrigando os pesquisadores e pesquisadoras a buscarem traçar novos caminhos como forma de resistência. Com isso queremos dizer que a pandemia do coronavírus só veio a agravar um quadro de desafios. Resistência talvez seja o conceito mais apropriado para dizer desse processo de refazer caminhos em meio aos ataques porque é um conceito que convoca a nos arriscarmos por caminhos nunca antes programados. Resistência que não se limita a dizer não, mas que se aventura a construir algo propositivo, como defende Marlucy Paraíso

Como introduzir nesse processo de ameaças e ataques uma resistência que não somente diga não, mas que também crie espaços possíveis nestes tempos de tantos retrocessos e de políticas reacionárias que querem impedir esses temas de estarem nas escolas, construindo outros sujeitos? Como afirmar a vida? (PARAÍSO, 2018, p.7)

Resistência para afirmar a vida é o que propõe a autora, que vincula as ações de resistir aos sujeitos e suas liberdades, transgressões e revoltas. Quando deslocamos essas ações e seus sentidos para a pesquisa, mantemos a existência dos sujeitos que pesquisamos afirmando que suas vidas importam. Resistência é um conceito explorado no arcabouço teórico de Michel Foucault como parte das relações de poder. Não há poder sem resistência (FOUCAULT, 1988), sendo uma força nas relações do poder. Para ser resistência ela tem que ser tão inventiva quanto o poder. É essa força inventiva da resistência que, em última análise, estamos defendendo neste texto

quando nos dispomos a escrever sobre o que tivemos que “inventar” para resistir às barreiras impostas à pesquisa diante da prevenção ao coronavírus. Mais uma vez esses novos caminhos se fortalecem como resistências, já que podem servir para outras pesquisas no sentido de convidar a olhar e rever caminhos investigativos. “Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta” (COSTA, 2002, p. 11). Para colocar esse propósito em movimento, vamos organizar o texto em duas partes. Na primeira, vamos recuperar as condições de emergência da pesquisa em debate para, num segundo momento, nos dedicarmos a discutir os novos procedimentos metodológicos assumidos e “inventados”.

Pesquisa de pós-doutorado com *DRAG QUEENS* e educação

A escola ainda pode ser considerada o local privilegiado para produção e divulgação de conhecimento. Assim, o olhar que a escola oferece a determinados temas termina por validar esse assunto, reconhecendo sua importância social. Da mesma forma, o não olhar da escola termina por ocultar e mesmo negar a importância de determinadas temáticas. Os estudos de gênero, durante muito tempo, estiveram na categoria de assuntos que a escola evitava: um tema que só era tratado enquanto conteúdo da aula de Ciências. Nessa perspectiva, gênero se confundia com sexo biológico e a abordagem se resumia ao funcionamento dos órgãos e sistemas reprodutores. As relações de gênero, e especialmente os conflitos que ocorriam com aqueles que não se enquadravam na distinção binária homem-mulher, eram ignorados pela escola, que não reconhecia a existência de identidades de gênero para além da masculina e feminina hegemônicas. (LOURO, 1997).

Hoje em dia, com a organização e atuação dos grupos LGBTQIA+³, com a entrada de pessoas LGBTQIA+ nas

3 LGBTQIA+ é a sigla que utilizaremos para nos referir a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, *Queers*, Intersexuais e Assexuais, sendo o sinal + a forma de englobar as demais pessoas e identidades de gênero e sexuais que se distinguem das heteronormativas.

universidades e nos programas de pós-graduação, introduzindo novas temáticas e outras formas de fazer pesquisa, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, com a simultaneidade das notícias e as lutas por reconhecimento e equidade, os grupos até então relegados à marginalidade na escola conquistaram espaço e o direito a serem vistos, a produzir conhecimento. Num movimento complementar, a mídia passou a valorizar a diversidade de gênero, abrindo espaço para indivíduos com diferentes identidades de gênero, para além do binarismo biológico. As redes sociais ampliaram a ação de divulgação e informação para se fortalecer como espaço educativo, onde se ensina e se aprender outras formas de pensar, agir, ser e estar no mundo. Para Louro (2008)

Transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos tempos elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado. Proliferam vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que parecia não existir (LOURO, 2008, p.19).

Para Guacira Louro (2008), a diversidade cultural fala de um processo de construção que nos remete à história. Não por acaso, a autora inicia a citação com a palavra “transformação” e mantém essa perspectiva histórica como argumento central estabelecendo um antes e um depois, ressaltando que “novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação” (LOURO, 2008, p. 19). Nessa diversidade, agora visível, o universo *drag queen* terminou atraindo nosso olhar, a partir de alguns acontecimentos. Quando nos referimos ao termo “universo *drag queen*”, estamos circunscrevendo a ação de pessoas e artistas que performam identidades femininas, de maneira caricata ou não, com finalidade profissional, artística ou por simples diversão e sociabilidade em espaços públicos. Essas ações acabam delimitadas por alguns espaços como boates, casas de

shows, festas, eventos e confraternizações, datas comemorativas como carnaval, paradas gays, enfim, ocasiões e espaços que vão constituindo um “universo” de aparecimento e performatividade *drag*. Cada vez mais esses espaços estão ampliando e ultrapassando suas fronteiras, cada vez mais fluidas.

Nesse sentido, o programa *Ru Paul’s Drag Race*, inicialmente veiculado na TV fechada no Brasil e agora em um serviço de *streaming*, ajudou a colocar o universo *drag* no centro do palco. Os shows de *drag queens* têm atraído muitas pessoas, sejam elas LGBTQIA+ ou héteros. Shows e eventos *drags*, antes muito pontuais, hoje proliferam nas diferentes regiões do Brasil e há *drag queens* ocupando lugar de destaque em programas na televisão aberta – que segue sendo um dos maiores veículos de divulgação para o grande público. O referido programa popularizou o universo *drag*, e hoje é possível encontrar referências a esse universo nas mais diferentes situações, incluindo a sala de aula. Boa parte dos alunos e alunas não heterossexuais (e muitos heterossexuais) acompanha o programa e faz referência a ele, seja discutindo os resultados, seja usando seus bordões e gírias, seja nas dublagens.

Foram esses encontros entre um “universo *drag*” inicialmente restrito e outros espaços, como as redes sociais e as escolas, que nos chamaram atenção e foram transformados em problema de investigação: que sujeitos são construídos nesses espaços educativos e nos encontros do universo *drag* com as escolas? A ideia de assumir o universo *drag* como campo de pesquisa no qual podemos nos debruçar sobre as construções das identidades de gênero ganhou força, e iniciamos assim esse estudo num pós-doutorado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O projeto de pesquisa que pretendíamos desenvolver se daria em dois focos. O primeiro se concentrou no aprofundamento teórico sobre gênero e sexualidade, utilizando como referencial principal as ferramentas de Michel Foucault e

de autoras e autores que se aproximam da perspectiva foucaultiana, como Judith Butler, Stuart Hall e Guacira Lopes Louro, dentre outros e outras. O segundo foco seria o desenvolvimento da pesquisa de campo, com visitação a locais da cena *drag* na cidade do Rio de Janeiro. A escolha da cidade se deu não somente pela proximidade geográfica, mas, principalmente, porque a cena *drag* carioca passa por um momento de grande efervescência: há um grande número de boates e bares que investem em *drags* como *hostesses*⁴, várias boates e clubes promovem shows *drag* – muitas vezes trazendo *drags* do programa *Ru Paul's Drag Race* como atração principal e apresentando shows de *drags* locais na abertura dos eventos. Nos chamou a atenção, particularmente, o concurso *Drag Star*, que se propunha a escolher a nova rainha da Cinelândia⁵.

Esse concurso entre *drags* se desenvolve nos moldes dos grandes programas de entretenimento, como *Ru Paul's Drag Race*, *The X Factor* e *American Idol*: as *drags* dublam, desfilam, interpretam, dançam, duelam entre si. As *drags* selecionadas competem em espetáculos que ocorrem uma vez ao mês no Teatro Rival. Assim vão trocando informações, aprendendo umas com as outras, criando conhecimento entre si, divulgando suas performances e se colocando na cena *drag*. A temporada do concurso é semestral e, em 2020, o concurso já está em sua quarta temporada. De acordo com os organizadores, o concurso se preocupa não somente em difundir a arte *drag*, mas também em expor a diversidade que existe nesse universo. O site Gay.tur.br, no início do ano de 2020, produziu uma matéria sobre a nova temporada,

4 Podemos traduzir o termo *hostess* como anfitriã ou recepcionista, definindo o trabalho exercido pelas *drags* como o de receber os clientes em bares, restaurantes e festas. Mais do que simplesmente receber os clientes, a presença de uma *drag* como *hostess* já anuncia o tipo de evento que será realizado.

5 A Cinelândia é uma região no Centro da cidade do Rio de Janeiro na qual encontram-se prédios históricos como o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional e a Câmara Municipal. O nome Cinelândia – oficialmente Praça Marechal Floriano Peixoto – foi dado porque na década de 1920 havia um grande número de salas de cinema e teatros no entorno. Hoje, restam apenas o cinema Odeon e os teatros Municipal, Rival e Dulcina.

destacando que a preocupação com a diversidade começa na escolha das juradas – *drags* já reconhecidas na cena carioca: “Vale destacar que a diversidade de estilos visuais e performáticos das juradas dentro da arte *drag* é essencial para o concurso, pois dá oportunidade para que as candidatas selecionadas se desenvolvam e cresçam com apoio na linha com que mais se identificam” (CONCURSO, 2020, s/p.). Essa preocupação influencia também a escolha das candidatas:

Ressaltando que a escolha é baseada na variedade de estilos *drags*, na pluralidade de corpos, raça, gênero e sexualidade, pois temos como missão enaltecer e valorizar não só a arte *drag*, mas também toda a diversidade num espaço seguro de resistência para toda comunidade LGBTQIA+ e amigos (CONCURSO, 2020, s/p).

Foram esses elementos que primeiro nos chamaram a atenção para o concurso. Além disso, o espaço escolhido também chamou nossa atenção: um teatro, um espaço que foge dos tradicionais ambientes LGBTQIA+. É bem mais usual encontrarmos concursos de *drags* em bares e boates identificados com a cena gay. O espaço escolhido (o Teatro Rival), entretanto, é um local clássico na cena artística e cultural carioca. Fundado em 1934, é administrado pela família Leal – a atriz Leandra Leal participa de alguns shows –, tem patrocínio da Refit (a primeira refinadora de petróleo privada do estado do Rio de Janeiro) e traz extensa programação cultural com shows e espetáculos teatrais. Nos finais de semana o bar ao lado do teatro, chamado Rivalzinho, promove festas na rua que reúnem um grupo bastante expressivo de frequentadores, tornando-se uma referência na cena LGBTQIA+ da cidade.

Com isso em mente, havíamos escolhido os elementos iniciais de nossa pesquisa: o campo, o espaço no qual faríamos a produção dos dados e o referencial teórico que orientaria nossas reflexões. Entretanto, quando o ano se iniciou, nos deparamos com algo até então inimaginável: a pandemia do coronavírus, que atingiu toda a população e, de forma mais

contundente, os espaços sociais de diversão que envolviam grande número de pessoas aglomeradas. A prevenção à pandemia determinou o fechamento desses espaços e, portanto, a suspensão do concurso que seria o principal campo empírico da pesquisa. Frente a essa nova realidade, tivemos que repensar todo o planejamento e redefinir os espaços de pesquisa. O Teatro Rival não pôde dar continuidade ao concurso, e a cena *drag* carioca organizada em bares e boates teve suas atividades suspensas. As universidades (incluindo a UFJF e o GESED) tiveram suas atividades repensadas: em lugar de encontros presenciais, agora nos encontramos virtualmente. Um conjunto de situação que nos conduziu a uma busca de continuidade da pesquisa exigindo nossa inventividade e nosso redirecionamento dos olhares para nos mantermos fiéis aos interesses em pesquisar com *drags* e seus processos educativos de constituição.

A resistência inventiva da pesquisa

No que tange à parte teórica e à construção de nosso referencial norteador, ainda que as leituras pudessem ser realizadas independentemente das reuniões presenciais, a discussão e o debate sobre as leituras foram redesenhados, não sem algum prejuízo em relação ao presencial. Nos primeiros meses nos dedicamos ao aprofundamento de leituras, a buscar as produções acadêmicas sobre o assunto, visando à construção de um panorama teórico e acadêmico sobre o tema. Nossas leituras, como o proposto, foram concentradas nos trabalhos de Foucault e Butler, principalmente no que diz respeito à performatividade de gênero, algo muito presente nas *drag queens*. Judith Butler (2019) se utiliza de dois conceitos – performativo e performance –, fazendo uma distinção entre eles e nos incitando a pensar a construção das personagens *drags*. Quando se dedica a problematizar as *drags* em meio a regulações de gênero, Butler (2019) utiliza performance para falar dessas ações que performam gênero com efeitos de paródia. A performance seria uma atividade mais individual, diferente da performatividade,

que estaria mais vinculada aos discursos coletivos e relações de saber-poder que constroem os gêneros. Performatividade e performance são construções que vamos aprendendo, ensinando, mantendo, desconstruindo; enfim, são processos educativos sutis, sociais e reiterados. Olhar para o que ocorre como construção nas *drags*, assim como nos seus efeitos naqueles que participavam da performance, diz desse processo educativo, já que elas fazem uma paródia de gênero que evidencia o aspecto nada natural dos gêneros, afastando-se de um entendimento de gênero como algo original, homogêneo ou autêntico.

Diante da impossibilidade de entrar no campo de imediato, fomos redefinindo o caminho com um investimento maior na produção de conhecimento em torno do universo *drag* e seus efeitos no campo da Educação. Com isso fomos ampliando os sentidos tanto do universo *drag* como espaço educativo quanto dos sentidos de Educação. No que se refere à ampliação dos sentidos de educação, nos aproximamos do campo dos Estudos Culturais, interessado nas discussões em torno do corpo, do cinema, da literatura, da música, da televisão e das imagens, entre outras temáticas. Passamos a trabalhar com um entendimento de Educação como aquilo que acontece para além da escola, envolvendo diferentes espaços em que ensinamos e aprendemos, constituímos sujeitos, exercemos pedagogias e currículos culturais envolvendo saberes e sujeitos. Essa necessidade de rever caminhos está diretamente ligada a contextos sociais e históricos que produzem conhecimento, como recorda Marisa Vorraber Costa (2002). “Sempre que converso com colegas que concluem suas dissertações, teses, pesquisas, há uma conclusão inevitável – não há prescrição possível. Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho” (COSTA, 2002, p. 19). É importante destacar que, embora a pandemia do coronavírus tenha imposto a invenção de uma nova metodologia, sempre consideramos que essas possibilidades de rever caminhos estavam postas, já que nos filiamos a perspectivas teórico-metodológicas que defendem que o caminho se constrói no caminhar. Nesse sentido,

tomamos o desafio de repensar o caminho como positivo, obrigando a explorar e buscar a inventividade da pesquisa.

Buscávamos alternativas aos locais nos quais a pesquisa iria se desenvolver: esse foi o primeiro desafio. Não queríamos abrir mão de trabalhar com os sentidos de produção e de educação das performances *drag*. Havia um problema instalado: nossa ideia inicial de utilizar o concurso *Drag Star* e a cena *drag* carioca como lócus de pesquisa ficou inviabilizada. Cabia a nós conciliar esse problema com o princípio que norteava a pesquisa, que era o seu vínculo com a Educação. Como solução, voltamos nosso olhar, então, para a cena *drag* produzida pela mídia e a cena no âmbito virtual – redes sociais e YouTube, principalmente. Mantivemos nosso interesse pela Educação ao considerarmos que as redes sociais se tornaram locais de educação, espaços em que ensinamos e aprendemos coisas, constituímos sujeitos e saberes. Mantivemos nossa abrangência dos sentidos de Educação para além das escolas, sem descartar que esses acontecimentos nas redes sociais impactam as escolas.

Percebemos dois movimentos importantes na relação do universo *drag* com/nas redes sociais e os processos educativos. Por um lado, uma série de programas que tomam as *drags* como curiosidade, sobretudo porque elas embaralham os gêneros e desrespeitam as fronteiras entre o masculino e feminino, e tudo isso causa espanto, interesse, admiração. Nesses programas o universo *drag* rompe as suas fronteiras e entra nas casas das pessoas. Por outro lado, há também o interesse das próprias *drags* em tomar o espaço das redes sociais como um canal de comunicação e de educação para ensinar a ser *drag*, ampliando as possibilidades de atuação para além das boates e festas. As redes sociais se transformaram em escolas para *drags*, nas quais é possível aprender a se maquiar, a escolher roupas, a se comportar, a utilizar termos e expressões do universo *drag*. Esses dois movimentos se ligavam ao que foi feito inicialmente pelos programas de televisão como o *Ru Paul's Drag Race*.

Em seu programa, Ru Paul faz referência ao documentário *Paris is Burning*, um evento ocorrido nos clubes da periferia de Nova York em que a comunidade gay de origem negra e latina se encontrava para a realização de concursos de performances. Judith Butler (2019) também se debruça sobre esse documentário para afirmar que

a prática *drag* não está relacionada com o ridículo, a degradação ou a apropriação de mulheres: quando se trata de homens travestidos como mulheres, o que nós temos é a desestabilização do próprio gênero – desestabilização essa que é desnaturalizada e que põe em causa as pretensões de normatividade e originalidade por meio das quais às vezes operam gênero e opressão sexual (2019, p. 220).

O documentário, assim como os programas em que as *drags* apareciam, foram tomados a partir dessa perspectiva de Butler, ou seja, como espaços que nos ensinam a problematizar a naturalização dos gêneros. Nesse sentido, também nos aproximamos de uma série veiculada na Netflix que guarda íntima relação com o documentário – a série *Pose*. Encontramos aí, na interlocução teórica com a produção cultural, uma alternativa para o prosseguimento de nossa pesquisa. Nossa análise acerca da série *Pose* nos proporcionou uma reflexão mais ampla tanto sobre as construções e reconstruções das homossexualidades masculinas quanto sobre a influência que as produções culturais, especialmente as produções audiovisuais, exercem na normatização e valorização dessas identidades.

Considerações finais

Num tempo no qual mesmo as certezas mais elementares estão sendo colocadas em discussão, nosso planejamento inicial – algo totalmente factível enquanto proposta de pesquisa – foi forçado a se modificar. No mundo tal qual o conhecíamos há pouco mais de seis meses, os espaços de interação e de educação estavam acessíveis. A pandemia do

coronavírus impôs limites, mas também trouxe possibilidades de transgredir essas fronteiras.

Os espaços educativos formais – as escolas, universidades – e os não formais – bares, boates, teatros – passaram por uma transformação que os obrigou a se adaptar para continuar existindo e cumprindo sua função de educar. Dessa maneira, foi possível que mantivéssemos o foco nos espaços *drag* como locais nos quais os sujeitos se constituem, se educam e aprendem a “ser e viver”, ainda que no ambiente virtual. A quantidade significativa de programas, vídeos, canais, séries e imagens disponíveis na internet terminou possibilitando um campo novo para nossa pesquisa.

A resistência aos limites impostos refletiu, então, em um redesenho do caminho de nossa pesquisa. Esse redirecionamento não inviabilizou nem descaracterizou nossa investigação, apenas nos proporcionou um olhar sobre um cenário que, embora acessível desde muito, não compunha a paisagem de nossa pesquisa. Nesse sentido, a reinvenção como forma de resistência ampliou os horizontes de nossa investigação. Nossa pesquisa tornou-se mais fluida, tal como o universo *drag*, permitindo explorar outras possibilidades para além das inicialmente pensadas. Importante destacar que estamos ainda no início da jornada; o caminho se alterou, mas a caminhada continua. Quando retornarmos à normalidade, tal como a vivenciávamos antes de março de 2020, poderemos, inclusive, resgatar o desenho original da pesquisa. Dessa forma, a pandemia, ainda que tenha imposto limites e dificuldades, terminou por alargar o caminho de nossa busca, possibilitando um olhar mais abrangente pelos espaços educativos do universo *drag*.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CONCURSO Drag Star do teatro Rival Refit abre inscrições. **Turismo Gay**. Rio de Janeiro: 12 de jan. de 2020. Disponível em: < <http://gay.tur.br/noticias/concurso-drag-star-do-teatro-rival-refit-abre-inscricoes/> > Acesso em: 09 de ago. de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992**.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas*. **Pro-Posições**, v.9 n2. Campinas: Unicamp, 2008

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos*. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (et al.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. FURG, 2018, p. 7-28.

**“Nada será como antes, amanhã”: o luto deixado pela
COVID-19 e a possibilidade de regeneração
espiritual em um novo ser**

Cecílio Argolo Junior¹

Welington Junior Jorge²

Marcos André Vieira de Oliveira³

Liliane Amaral Janguê Bezerra Diniz⁴

Silvana Maria de Macêdo Uchoa.⁵

Roberto Santos Júnior⁶

Silvania de Souza Santos⁷

Angelina do Socorro Ferreira da Conceição⁸

1 Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Mestre em Pesquisa em Saúde pelo Centro Universitário CESMAC (Maceió/AL). Mestre em Direitos Fundamentais pela Universidade da Amazônia (Belém/PA). Psicólogo pesquisador. E-mail: cargolo.junior@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Machado de Assis. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. Licenciado em História pela Universidade de Franca.

E-mail: gestor-welington@gmail.com.

3 Especialista em Formação para a Docência para o Ensino Superior. Bacharel em Direito. Advogado. E-mail: mvieira.al@gmail.com.

4 Mestra em Direitos Fundamentais pela Universidade da Amazônia (Belém/PA). Bacharel em Direito. Advogada.

E-mail: lilianeamaral@ymail.com.

5 Doutoranda em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Mestre em Fisioterapia pela Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Fisioterapia. Fisioterapeuta. E-mail: silvanammu@gmail.com.

6 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Fisiologia do Exercício Aplicada ao Desempenho. Especialista em Direitos Humanos. Licenciado em Educação Física. Graduado no Curso de Formação de Oficiais. Tenente-coronel da Polícia Militar de Alagoas. Professor da Academia de Polícia Militar de Alagoas.

E-mail: tcroberto19@gmail.com.

7 Especialista em Enfermagem Obstétrica pelo Centro Universitário CESMAC (Maceió/AL). Bacharel em Enfermagem. Enfermeira da Secretaria Estadual de Saúde de Alagoas.

E-mail: silvanias_souza@hotmail.com.

8 Graduada em Marketing pela Universidade Paulista (Belém/PA). Aluna do curso de Psicologia da Faculdade Maurício de Nassau.

E-mail: angelina2marie@gmail.com.

Há alguns meses, uma grande tragédia se abateu sobre o nosso país e trouxe consigo uma série de problemas sociais, econômicos e familiares os quais vêm causando à sociedade, todos os dias, muito sofrimento e dor. A chegada desse vírus zoonótico, o novo coronavírus, responsável pela Covid-19, fez o indivíduo desacelerar, parar compulsoriamente e se recolher obrigatoriamente para proteger o seu maior bem, a saúde, e, conseqüentemente, preservar a vida.

O espectro clínico dessa infecção é bastante amplo e seus sinais e sintomas variam conforme o sistema imunológico de cada indivíduo, pois cada organismo reage de forma diferente ao vírus. Uma simples gripe pode se transformar numa gravíssima pneumonia em curto espaço de tempo. O diagnóstico definitivo somente é feito através da coleta de materiais tirados das vias respiratórias, os quais, no laboratório, são identificados e analisados, visando, através de técnicas de manejo clínico, a detectar a presença do coronavírus (LIMA, 2020).

Essa pandemia vem se tornando num curto espaço de tempo um grande desafio sanitário, um problema sem precedentes para a saúde pública. A insuficiência de informações científicas sobre o vírus e o desconhecimento de suas características, em conjunto com a rapidez de propagação, velocidade de contágio e facilidade de causar infortúnios, vêm deixando a população vulnerável em pânico, como aconteceu com outras pandemias no passado. Nessa inquietude, somos tomados por uma única certeza: “nada será como antes, amanhã”. Assim como na poesia de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos (1978), está “resistindo na boca da noite um gosto de sol”.

Nesse momento de alvoroço percebemos o quanto somos pequenos e frágeis ante o poder de destruição de um inimigo altamente perigoso, invisível a olho nu. Vidas estão sendo ceifadas e em seu lugar deixam memórias num universo de saudade de um amanhã, ou depois de amanhã, que não mais existirão.

Essas perdas repentinas vêm deixando um rastro de ausências no qual lutos dolorosos são abruptamente abertos, tornando-se, muitas vezes, patológicos. Nesse estresse absoluto por não sabermos lidar com a ausência de nossos entes que perderam a vida, somos invadidos por uma avalanche de sentimentos negativos, incapacitando-nos de resolver os problemas que vêm surgindo, alterando nossas funções e aumentando o nosso nível de ansiedade. Nessa interferência, o processo social é afetado, atingindo a fisiologia das relações entre o indivíduo e o coletivo (SOUZA, 2019).

Lieberman (2013) afirma que essas ameaças psíquicas são respostas materializadas daquilo que ele chamou de “dor social”, cujo sofrimento é fruto de uma série de sentimentos presentes nas perdas, isolamentos sociais, frustrações e culpas, podendo existir, inclusive, inconscientemente. Tal ideia ganha sustentação com a abertura de portas para o aparecimento de inúmeras doenças psicossomáticas (BASSO; WAINER, 2011; WERLANG; MENDES, 2013).

A somato-psíquico, ou psicossomática, é um termo cunhado pelo psiquiatra alemão Heiroth (1808) para designar a influência dos fatores emocionais sobre o nosso organismo (SILVA; MÜLLER, 2007). De acordo com Volich (2000, p. 23), “o corpo humano é um todo cujas partes se interpenetram. Ele possui um elemento interno de coesão, a alma; ela cresce e diminui, renasce a cada instante até a morte. É uma grande parte orgânica do ser”.

Essa junção entre “indivíduo e sociedade, assim como a articulação entre o social e o psíquico são elementos que não são apreendidos” (WERLANG; MENDES, 2013, p. 748). Compreender o doente e não a doença a partir de um conjunto de fatores sociais e sintomas físicos gerados por problemas de ordens emocionais é uma tarefa difícil que requer de seu intérprete cuidado, atenção e muita paciência (TAQUETTE, 2006).

As mudanças de rotina impostas compulsoriamente pela pandemia da Covid-19 vêm nos obrigando a mergulhar em nosso próprio oceano de emoções para trabalharmos as nossas fragilidades, medos, angústias e impotências e conhecermos o

sagrado limítrofe que habita em cada um de nós (LACERDA FILHO, 2020).

Nesse ambiente de catástrofe se incertezas que vêm sendo renovadas a cada estatística que é apresentada pelos noticiários, o sentimento de pertencimento vem diminuindo e a crença subjetiva de dias melhores que unia os indivíduos socialmente vem dando espaço a um único sentimento: o medo.

Em detrimento dessa consciência de perigo iminente, toda a população passa a ser afetada, causando-se um verdadeiro efeito dominó, enfraquecendo as proteções, debilitando o organismo, distanciando os indivíduos, desestimulando e deprimindo, causando-se mais fragilidades psicoemocionais (CASTEL, 1998).

O medo, estado afetivo irracional, é um evento natural e de defesa de nossa própria constituição emocional. Quando despertado, é avaliado como algo ameaçador que nos impõe barreiras, causando a interrupção súbita de um estímulo, provocando uma desorientação, “gerando a interpretação de incerteza ou falta de controle em relação ao que pode ocorrer, tipicamente resultando numa resposta de fuga que objetiva colocar o indivíduo de volta em segurança” (MIGUEL, 2015, p. 157).

Em virtude de nos paralisar, o medo nos causa sofrimento e limita as nossas ações. Segundo Werlang e Mendes (2013, p. 757), “o sofrimento, nesta zona de degradação e vulnerabilidade, começa a dar sinais de impedimento de viver, alterando a qualidade de vida e conformando um processo de melancolização com forte sentimento de culpabilização”.

Diante desse acontecimento dinâmico-temporal que vivemos atualmente, o que fazer?

É impossível durante toda a vida não passarmos por adversidades e buscar resolvê-las. O indivíduo é preparado desde cedo a buscar dentro de si soluções para os seus próprios problemas ou conflitos. Esses contratempos que

aparecem em nossos caminhos, em tese, vêm nos preparando para que possamos ser capazes de (res)significar as nossas atitudes e rever nossos comportamentos diante de qualquer situação que consuma a nossa energia psíquica. Saber lidar com o(s) problema(s) é ter resiliência.

Esse termo nascido da Física e da Engenharia é adotado nas Ciências Sociais e Humanas, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young (1807). Surgiu como forma de dar entendimento ao processo de deformação máxima armazenada dentro de nosso “eu” e capaz de não gerar problemas permanentes para o nosso próprio desenvolvimento. Uma espécie de homeostasia emocional (ANGST, 2009), cujo equilíbrio é a principal condição para nos restabelecer e nos devolvi a saúde mental.

Em outras palavras, resiliência é “a capacidade universal que possibilita a pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecida ou até mesmo transformada, porém não ileso” (MOTA *et al.*, 2006, p. 58). É o equilíbrio que devemos ter frente aos problemas para conseguir resolvê-los de forma assertiva e inteligente. Essa maturidade emocional de superação é condição presente no desenvolvimento de qualquer ser humano.

As perdas deixadas pela Covid-19 podem ser superadas pela regeneração espiritual, cujo processo de resiliência “buscará compreender a questão do sofrimento na estreita relação com os vínculos sociais, a integração social ou, ainda, a partir dos processos de dissociação, de desfiliação, da ‘anomia’ dos grupos sociais” (WERLANG; MENDES, 2013, p. 749).

Falamos dessa espiritualização no sentido de renovação do ego, reconstrução do ser, não como religião ou crença em algo superior, sobrenatural. Essa força estranha que habita dentro de cada um de nós é condição intrínseca de cada ser humano, é um “poder superior capaz de nos remeter a uma sensação de plenitude e bem-estar com o mundo, de unidade com o cosmo e com a natureza” (CHEQUINI, 2007, p. 95).

Através da resiliência seremos capazes de promover uma mudança interior, explorando, buscando, refletindo o

nosso verdadeiro papel diante da grandiosidade do mundo, da natureza e de suas forças supremas. Somos polos de energia e, para nos mantermos vivos, necessitamos dessa transpessoalidade, pois “tudo na natureza se transforma e a energia que a compõe é eterna; [...] a vida mental e espiritual formam um sistema suscetível de se desligar do corpo físico e está inteiramente integrada a um todo com a vida cósmica” (SIMÃO, 2010, p. 510).

Reconhecemos o momento que vivemos. Respeitamos cada situação que vem ocorrendo. Mas não podemos aceitar que esse fenômeno nos impossibilite de lutar e recomeçar quantas vezes forem necessárias. É necessário sentirmos o poder e a força que habitam em cada um de nós. Romper barreiras usuais, meditar e acreditar são experiências que permitirão a formação de uma consciência livre, ampla e universal.

Para que possamos facilitar esse processo de regeneração espiritual diante dessa nova doença, precisamos ter a consciência de nos desapegar de experiências fracassadas, acumuladas excessivamente na construção de nosso ego. Nascemos do inconsciente e a partir dele podemos nos reconstruir diante de qualquer circunstância, problema ou pandemia que venham a atrapalhar o nosso processo de crescimento.

Em que pese a atual situação, precisamos conter a nossa ansiedade e não permitir que doenças imagináveis habitem em nosso corpo. “Os exercícios físicos, as práticas meditativas (*mindfulness*), técnicas de relaxamento e respiração, vivências espirituais são importantes formas de combater a ansiedade e os distúrbios psicossomáticos” (LACERDA FILHO, 2020, p. 1).

As cargas negativas de emoção que vêm sendo acumuladas, diariamente, em forma de energia vão nos desgastando e sangrando as nossas emoções, a ponto de comprometerem o funcionamento saudável de nossa mente, refletindo-se em nosso organismo (RANGEL; GODOI, 2009). Como se sabe, o organismo é a combinação harmônica de dois

elementos indissociáveis, mente e corpo, os quais interagem com o ambiente e trabalham em conjunto (DAMÁSIO, 1996).

Por fim, regeneração espiritual é resiliência. E resiliência é enfrentamento ativo para a superação de qualquer infortúnio. É recomeço, é transformação, é promoção de vida, é crescimento interior, é fortalecimento, **é sobrevivência**, condição necessária para a construção de um novo ser diante de qualquer problema que venha a aparecer.

Referências

ANGST, R. Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. **Psicol. Argum., Curitiba**, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/20225/19509>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BASSO, L. A.; WAINER, R. Luto e perdas repentinas: contribuições da terapia cognitivo-comportamental. **Rev. Bras. Ter. Cogn.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun., 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872011000100007. Acesso em: 15 ago. 2020.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LACERDA FILHO, R. Coronavírus e as doenças psicossomáticas. **Unimed João Pessoa**, 2020. Artigo Médico. Disponível em: <https://www.unimedjp.com.br/viver-melhor/artigos-medicos/raimundo-lacerda-filho/coronavirus-e-as-doencas-psicossomaticas/984>. Acesso em: 15 agos. 2020.

LIEBERMAN, M. **Why are our brains wired to connect**. New York: Crown Publishers, 2013.

LIMA, C. M. A. O. Informações sobre o novo coronavírus (Covid-19). **Radiol. Bras.**, São Paulo, v. 53, n. 2, Epub. Apr 17, mar.-abr., 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-39842020000200001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2020.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.

MOTA, D.C. G. A.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; GOMES, M. L.; ARAÚJO, S.M. Estresse e resiliência em doença de Chagas. **Alethia**, Canoas, n. 24, dez., 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300006. Acesso em: 15 agos. 2020.

NASCIMENTO, M.; BASTOS, R. Nada será como antes, amanhã. *Letras*, 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47436/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

RANGEL, F. B.; GODOI, C. K. Sintomas psicossomáticos e a organização do trabalho. **Rev. Bras. Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 404-422, out./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbgn/v11n33/1983-0807-rbgn-11-33-404.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.

SILVA, J. D. T.; MÜLLER, M. C. Uma integração teórica entre psicossomática, stress e doenças crônicas de pele. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 247-256, abr.-jun., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n2/v24n2a11.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.

SIMÃO, M. J. P. Psicologia Transpessoal e a Espiritualidade. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 508-519, 2010. Disponível em: http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/79/508a519.pdf. Acesso em: 15 agos. 2020.

SOUZA, D. O. Financeirização, fundo público e os limites à universalidade da saúde. *Saúde debate*, v. 49, n. 5, p. 71-81, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v43nspe5/0103-1104-sdeb-43-spe05-0071.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.

TAQUETTE, S. R. Doenças psicossomáticas na adolescência. **Adolescência & Saúde**, v. 3, n. 1, p. 22-26, jan., 2006. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v3n1a05.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.

VOLICH, R. M. **Psicossomática**: de hipócrates a psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

WERLANG, R.; MENDES, J. M. R. **Sofrimento social. Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 743-768, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n116/09.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2020.