

Márcia Alves da Silva
Júlia Guimarães Neves
Paloma de Souza Silva

Organizadoras

Memórias, discursos e narrativas
de **Mulheres** na
construção
de uma **Educação**
Decolonial
e **Interseccional**



**MEMÓRIAS, DISCURSOS E NARRATIVAS DE
MULHERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL E INTERSECCIONAL**



CONSTELAÇÕES DE SABERES

DIRETOR DA SÉRIE:

Prof. Dr. Abah Andrade (UFPB)

CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Dr. Abah Andrade (UFPB)

Profa. Dra. Ana Paula Buzetto Bonneau (UFRN)

Prof. Dr. Anderson D'Arc ferreira (UFPB)

Prof. Dr. Cristiano Bonneau (UFPB)

Prof. Dr. Edson Adriano Moreira (UFCEG)

Prof. Dr. Érico Andrade (UFPE)

Prof. Dr. Francisco Rômulo Diniz (UVA)

Prof. Dr. Gabriel Rezende (UFPB)

Prof. Dr. Hélder Machado Passos (UFMA)

Prof. Dr. Jaimir Conte (UFSC)

Prof. Dr. Jozivan Guedes (UFPI)

Prof. Dr. Marcelo Primo (UFS)

Prof. Dr. Marconi Pequeno (UFPB)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau (UVA)

Profa. Dra. Mariana de Almeida Campos (UFBA)

Profa. Dra. Mariana Fisher (UFPE)

Prof. Dr. Miguel Ângelo Oliveira do Carmo (UFPB)

Profa. Dra. Olgária Chaim Feres Matos (UNIFESP)

Profa. Dra. Patrícia Nakayama (UNILA)

Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite (UFPB)

Prof. Dr. Rogério Campos (UNILA)

Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva (UFS)

Prof. Dr. Sérgio Luís Persch (UFPB)

Prof. Dr. Sílvio Rosa Filho (UNIFESP)

Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues (UFMA)

Prof. Dr. Ulisses Vaccari (UFSC)

Prof. Dr. Vitor Sommavilla (UFPB)

MEMÓRIAS, DISCURSOS E NARRATIVAS DE MULHERES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERSECCIONAL

Organizadoras

Márcia Alves da Silva
Júlia Guimarães Neves
Paloma de Souza Silva



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M533 Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional [recurso eletrônico] / Márcia Alves da Silva, Júlia Guimarães Neves e Paloma de Souza Silva (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.

321p.

ISBN 978-65-5272-103-7

DOI 10.22350/9786552721037

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Memória – Discurso – Narrativa – Mulheres. I. Silva, Márcia Alves da. II. Neves, Júlia Guimarães. III. Silva, Paloma de Souza.

CDU 37.01:82-94-055.2

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Apresentação **7**

Márcia Alves da Silva

Júlia Guimarães Neves

Paloma de Souza Silva

PARTE 1 **REFERENCIAIS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E** **PEDAGÓGICOS**

1 **13**

A educação e as mulheres brasileiras: para narrar o mundo a partir de bases decoloniais e interseccionais

Flávio Pereira de Oliveira

Raysa Gardenne Pereira

Márcia Alves da Silva

2 **41**

Pesquisas narrativas (auto)biográficas nos gps grupodoci e d'generus: itinerâncias teórico-metodológicas

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

3 **61**

Paradigma biográfico: uma reivindicação das pesquisas (auto)biográficas... uma reivindicação das pesquisas com memórias, discursos e narrativas de mulheres

Júlia Guimarães Neves

4 **77**

Apontamentos para pensar a educação através da arte, artesanato, moda/vestuário

Damiana Ballerini

PARTE 2 **MEMÓRIAS, DISCURSOS E NARRATIVAS DE MULHERES:** **EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS**

5 **99**

Trajetórias de mulheres na arbitragem de futebol e a luta pela igualdade de gênero na profissão

Leticia Mossate Jobim

6	119
Narrativas femininas a la luz del tejer con mullo	
<i>Lissette Torres-Arévalo</i>	
7	143
Narrativas autobiográficas de professoras por meio de cartas: imergindo em vivências estético-artísticas	
<i>Izabel Cristina Soares da Silva Lima</i>	
<i>Ana Cristina de Moraes</i>	
<i>Juliane Gonçalves Queiroz</i>	
8	159
Narrativas sobre o voluntariado de mulheres em meio à crise climática no Rio Grande do Sul	
<i>Patrícia Mattei</i>	
<i>Renata Nasinhaka</i>	
<i>Sílvia Trisch dos Santos Acunha</i>	
9	195
Memórias, vivências e ativismo negro no ambiente digital	
<i>Cyntia Barbosa Oliveira</i>	
<i>Marcus Vinicius Spolle</i>	
10	221
As mulheres na licenciatura em educação do campo: uma análise a partir da experiência de uma docente na Amazônia	
<i>Catiane Cinelli</i>	
<i>Solange Struwka</i>	
11	251
Perspectivas sobre a educação: narrativas de estudantes negras de pedagogia da UFPEL	
<i>Paloma de Souza Silva</i>	
12	267
Vozes femininas dos quilombos no sul do sul: narrativas de resistência e memória	
<i>Graziela Rinaldi da Rosa</i>	
<i>Ana Paula Grellert</i>	
13	295
Dindinha, lampejos biográficos e reflexões pedagógicas	
<i>Eliete Marcelino Dias Andrade</i>	
<i>Inês Ferreira de Souza Bragança</i>	
Autoras/es	313

APRESENTAÇÃO

Márcia Alves da Silva

Júlia Guimarães Neves

Paloma de Souza Silva

O *D'Generus* é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Brasil cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agrega pesquisadores/as da UFPel, mas também conta com a participação de profissionais de outras instituições brasileiras e de várias áreas de conhecimento, constituindo seu caráter interdisciplinar. Desde sua configuração inicial, ainda no Observatório de Gênero e Diversidade¹, o objetivo se mantém o mesmo: ser um espaço de incentivo à iniciativas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão acadêmicas sobre temáticas de gênero e sexualidades.

Com essa ampla proposta o grupo tem se configurado, apostando no trabalho coletivo e em redes, pois acreditamos que juntos/as somos mais fortes e chegamos mais longe. Dessa forma, temos feito algumas atividades, como o *Simpósio de Gênero e Diversidade*, realizado a cada dois anos e que já teve sua quarta edição; a *Revista D'Generus*, criada recentemente com o propósito de se constituir em um canal de divulgação interdisciplinar de pesquisas acadêmicas no campo de estudos de gênero e sexualidades; e incentivamos a criação de disciplinas sobre nossos temas de interesse, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. Também atuamos com a construção

¹ O Observatório de Gênero e Diversidade foi um projeto de gestão da UFPel e esteve em atividade de 2014 até 2016. Após esse período, ainda no final de 2016, a equipe inaugurou o Núcleo de Estudos *D'Generus*: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero. Atualmente o *D'Generus* possui novos/as participantes, mas ainda mantém os integrantes originais.

de teses e dissertações de pós-graduação com/sobre nossos temas de estudo. Além disso, temos publicado coletâneas que agregam as pesquisas que a equipe do D'Generus tem desenvolvido.

A obra, que com muita alegria apresentamos nesse momento, é mais uma iniciativa nesse sentido e possui como objetivo socializar a produção de pesquisadoras/es da área de educação do *D'Generus* — especialmente os/as vinculados/as ao projeto denominado *Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional*, coordenado pela Profa. Dra. Márcia Alves da Silva² e financiado pelo CNPq — e conta também com a participação de algumas pesquisadoras convidadas, pertencentes à outros grupos de pesquisas que vêm dialogando conosco.

Esta coletânea, que possui o mesmo título do projeto, apresenta reflexões e iniciativas advindas dessa experiência científica e se divide em duas partes. Na primeira parte são apresentados textos sobre os referencias teóricos, metodológicos e epistemológicos que sustentam esse projeto e na segunda parte temos textos oriundos de experiências investigativas no campo da educação que abordam narrativas de mulheres pertencentes a contextos distintos. Trata-se de iniciativas de pesquisas (auto)biográficas que possuem como universo as trajetórias de vida das mulheres, incorporando suas vivências e suas narrativas sobre suas experiências de vida e de trabalho.

Fazemos parte de um campo epistemológico e pedagógico que aposta na construção de um fazer investigativo que assume a não-neutralidade da pesquisa e, mais do que isso, empodera as pessoas participantes, pois elas não são vistas como meros dados quantitativos

² Coordenadora do projeto de pesquisa *Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional* e do Núcleo de Estudos *D'Generus*.

inertes, mas como seres de consciência sobre suas próprias trajetórias e aprendentes ao longo de suas vidas. Dessa forma, as histórias de vida das pessoas, aqui especialmente das mulheres, são ferramentas potentes de transformação social, pois o próprio exercício da pesquisa se constitui em momentos formativos importantes para todas as participantes, incluindo aí nós pesquisadoras/es.

Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional é uma obra inspiradora que apresenta diversas iniciativas com mulheres distintas, com trajetórias de vida diversas, plurais e únicas. Uma leitura essencial para todas as pessoas que buscam compreender e valorizar as experiências das mulheres. Desejamos uma boa leitura, cheia de novos aprendizados.

Organizadoras

PARTE 1

REFERENCIAIS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

1

A EDUCAÇÃO E AS MULHERES BRASILEIRAS: PARA NARRAR O MUNDO A PARTIR DE BASES DECOLONIAIS E INTERSECCIONAIS

Flávio Pereira de Oliveira

Raysa Gardenne Pereira

Márcia Alves da Silva

A luta das mulheres brasileiras por direitos sociais

Inicialmente, é preciso salientar o papel da escola diante dos estudos de gênero. Como discutir esses temas em um espaço cujo próprio currículo formal pouco adentra tais questões e sua ausência na formação continuada de professores/as tende a reforçar a exclusão e o preconceito em relação a essas temáticas? Certamente, trabalhar a problemática acerca das desigualdades de gênero no âmbito escolar é uma proposta ousada, mas sobretudo necessária e indispensável para a construção de uma educação de qualidade referenciada, que assegure autonomia e acesso à cidadania, historicamente negada às mulheres.

Até o início do sec. XX as mulheres ainda eram consideradas seres inferiores, inclusive intelectualmente. O direito à educação, ao voto e ao próprio corpo sempre foi marcado por intensas lutas e desejos de emancipação, seja pessoal, social ou política. Historicamente, a presença feminina foi considerada inferior em relação ao sexo masculino, resultado de uma construção histórica que afirmava ser papel da mulher apenas o cuidado com a casa e a criação dos filhos. Tal condição evidencia-se a partir da origem da divisão do trabalho entre homens e mulheres, desde o paleolítico, onde os homens ficavam responsáveis pela caça, cortes de carne e fabricação de utensílios, e as

mulheres se encarregavam das crianças, do preparo de alimentos e dos trabalhos de tecelagem e cerâmica.

Sobre essa questão é importante trazeremos a contribuição dos estudos da historiadora Mary Del Priore (2020), que apresenta a divisão de tarefas no Brasil a partir da chegada dos portugueses e do envolvimento com os indígenas que ainda viviam o processo de transição do paleolítico para o neolítico. Sobre esse contexto ela escreveu:

Os homens cuidavam da guerra, da caça, da pesca, da liderança tribal, das relações externas, da construção das estruturas físicas da aldeia, das canoas e das armas, de certos tipos de arte e ornamentos corporais, da produção do fogo, dos ritos xamânicos que incluíam práticas medicinais e da derrubada das matas para lavouras. Às mulheres cabiam o plantio, a colheita, o preparo de alimentos, a fabricação de utensílios domésticos, tecidos e adornos, a preservação do fogo, a limpeza e a organização das ocas, a criação de animais, o cuidado inicial da prole e dos mais velhos e certa colaboração na caça e na pesca. Mulheres tinham um pesado fardo em múltiplos trabalhos, pois delas dependia parte essencial do sustento da tribo e, sobretudo, o de seu companheiro. Padre José de Anchieta, jesuíta espanhol e um dos fundadores das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, chegou a dizer que, entre os povos indígenas que conheceu, se um homem não tivesse mulher, poderia ser considerado um pobre coitado (Del Priore, 2020, p.13).

De fato, dessa maneira inicia-se um cenário que faz com que as mulheres sejam desprezadas frente a um grupo masculino cujo poderio era inquestionável. Isso ocorre, principalmente, após o convívio com outras culturas, como a africana, que embora possibilitasse às mulheres alguns direitos políticos, econômicos e religiosos, transformavam-nas em vítimas constantes da violência masculina e das crenças sobre a inferioridade do sexo feminino. Tratam-se de tradições patriarcais, construídas a partir da presença masculina e de uma sociedade

hierarquizada, estruturada por padrões de comportamento, que causam reverberações até os dias atuais.

Excluídas, silenciadas e violentadas em virtude da política do patriarcalismo, lutar por um lugar de fala configurou-se como um desafio constante para as mulheres. Em virtude de padrões sociais normatizados e reféns de comportamentos, frutos de uma construção cultural excludente e machista, tornou-se comum que a figura feminina fosse colocada em condição de dependência, ficando sob a tutela dos homens, fossem os pais, irmãos ou maridos.

Aquelas que, por algum motivo, quisessem interessar-se por uma atividade intelectual eram acusadas de cometer uma transgressão, sendo duramente criticadas por extrapolar o papel a elas designado. Por inúmeras vezes, tiveram sua competência e capacidade intelectual questionadas, tendo o direito à educação negado e o lugar ocupado na esfera social, cultural, histórica e política atrelado ao subjugamento, ofuscando os seus direitos de se constituírem enquanto sujeitos de direitos.

Del Priore (2020) revela aspectos importantes sobre o panorama social e educacional das mulheres no século XIX, ajudando-nos a compreender a importância do processo de educação e emancipação da mulher. Ela descreve que:

Sabe-se que no século XIX, a precariedade dos centros educativos, a instrução primária de curta duração e sua má qualidade e a ignorância na qual as mulheres eram aparentemente mantidas foram alvos de críticas de estrangeiros vindos de países onde a diferença de educação entre os gêneros quase não mais existia a ênfase na vida doméstica e o escravismo só faziam agravar o ritmo lento e pouco imaginativo em que se desenrolava, segundo os estrangeiros, a vida das senhoras no Brasil. (Del Priore, 2020, p. 105).

Essa afirmação confirma a situação educacional das mulheres brasileiras, aliada ao papel social de dona de casa. O isolamento no qual

as mulheres eram aparentemente mantidas reforça a necessidade de emancipação delas para sua construção enquanto cidadãs ativas. Eram mantidas cativas pela cultura do patriarcado e tal ignorância era fruto do sistema de opressão que invisibiliza tudo o que se refere as mulheres.

O panorama apresentado começa a sofrer modificações a partir do surgimento da industrialização, entre os séculos XVIII e XIX nas sociedades ocidentais, colocando em questão o “trabalho das mulheres”. Para compreender essa evolução é importante destacar que as mulheres sempre trabalharam. Suas atividades estavam atreladas ao âmbito doméstico, sem qualquer tipo de remuneração ou reconhecimento. Posteriormente, elas estiveram ligadas ao campo, aos trabalhos rurais como criação de animais, plantação de hortas, ordenha de cabras e vacas e, ainda, fabricação de laticínios. Quando o campo se abre para o mercado, ou quando o mercado invade esse lugar, elas acabam conseguindo vender esses produtos e angariar recursos financeiros e contribuem com a renda da família.

Entretanto, esse cenário muda e a vida das mulheres acompanha essas transformações. A industrialização as coloca nas fábricas, principalmente no setor têxtil, para as fiações e tecelagens, onde são admitidas muito jovens, por volta dos 12 ou 13 anos, deixando o trabalho em virtude do casamento ou do nascimento dos filhos, voltando para o ofício mais tarde, quando os filhos crescem ou até mesmo com eles. Segundo Michelle Perrot (2019), a presença das mulheres nas fábricas assim pode ser descrita:

[...] é um trabalho pouco qualificado, monótono, reduzidos a gestos simples e repetitivos, mas cujas cadências se aceleram cada vez mais: passa-se da supervisão de um para dois, e depois para vários teares. As máquinas são mal protegidas, ao ar livre, e os acidentes — com dedos e mãos cortadas — são frequentes. As jornadas são muito longas: até 14 horas no começo da industrialização, 10 horas por volta de 1900. Havia poucas pausas. Os locais

são desconfortáveis, mal arejados, mal aquecidos ou superaquecidos, sem espaços livres: sem refeitório as operárias comem suas marmitas nos locais de trabalho entre os teares cheio de graxa; não havia vestiários; ir ao toailete era um problema, pois se pensa que elas vão para lá fumar, tagarelar e perder tempo. A disciplina é severa; as multas por atraso, ausência ou negligência, são recorrentes, reduzindo os magros salários. É também um trabalho humilhante. Contramestres e fiscais fazem o que querem em seu relacionamento com as jovens. O assédio sexual era um dos motivos de greve. (Perrot, 2019, p. 120).

Quando a mulher, na condição de operária, deixa o âmbito doméstico e dedica-se a um novo local de trabalho, liberta-se da exclusividade de servir ao marido e filhos nos afazeres domésticos. Entretanto, enfrenta o contexto hostil das condições exaustivas de trabalho, em virtude do processo de industrialização. É exposta a circunstâncias insalubres, com suas vidas marcadas por violências e discriminações, o que torna essas experiências extremamente cruéis para elas. Outro fator a ser considerado era que, mesmo após a longa jornada de trabalho nas indústrias, o doméstico continua a pesar para as mulheres, pois ainda precisavam cuidar da casa, do marido e filhos, e lidar com a resistência masculina, o que fazia com que muitas desistissem do trabalho fora de casa.

Poucas mulheres vão se rebelar contra a condição humilhante que evidenciaram, podemos destacar a fundamental contribuição de Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, a primeira escritora brasileira a se dedicar ao estudo de gênero no Brasil e, conseqüentemente, tratar sobre os direitos das mulheres. Em 1832 ela publica seu primeiro livro, uma suposta tradução livre de *Vindication of the rights of woman* (1790), de Mary Wollstonecraft, informação considerada errônea ao constatar que, na verdade, ela realizou uma tradução de *Woman not inferior to man* (1738), de Sophia. *Direito das mulheres e injustiça dos homens* é considerado, atualmente, o texto que

marca a gênese do feminismo no Brasil, ao postular sobre o direito das mulheres à educação e ao trabalho, marcando assim essa passagem fundamental na condição de vida feminina na sociedade, nesse caso, especialmente, a brasileira.

O século XX marca o amadurecimento dos movimentos feministas, trazendo representatividade, inclusive política, primeiramente por meio do voto em 1932 para as mulheres brasileiras. Ainda que esses avanços sejam significativos e importantes para a construção de uma emancipação feminina, no início da primeira metade do século XX, as mulheres ainda arcavam com os preconceitos e a condição de inferioridade, ocupando espaços subalternos.

A partir da década de 1950, o mundo começa a presenciar mudanças efetivas e fundamentais no papel social da mulher. Movimentos transgressores passam a defender a liberdade sexual, o divórcio, e a quebrar padrões culturais ocidentais arraigados. O surgimento dos eletrodomésticos diminui o trabalho braçal e, conseqüentemente, o tempo destinado aos afazeres domésticos. Com isso, criam-se condições cada vez mais favoráveis para a inserção da mulher nos mais diferentes ramos sociais. Del Priore, na obra *História das Mulheres no Brasil* (2018) afirmou que:

A leitura é o que transforma em obra as letras, frases e enredos. E a leitura é sempre determinada pelo lugar ocupado por um leitor na sociedade, num dado momento histórico. Portanto, é conduzida através do crivo de classe, raça ou gênero. Essas mesmas noções, de classe, raça e gênero, são mutáveis e construídas no decorrer da história. [...] Durante o período da Revolução Francesa, alguém que soubesse ler lia para os outros nas tabernas. No século XVII, na Inglaterra, um operário que soubesse ler lia para os companheiros à saída das fábricas ou oficinas. Mas no século XIX já se estabelece uma mudança no público leitor. Ele se torna muito maior e se constitui, em grande parte, de mulheres burguesas. (Del Priore, 2018, p. 402).

As questões apresentadas são apenas algumas das razões que as mulheres sempre tiveram para lutar contra todas as formas de desigualdade e violências das quais foram e continuam sendo objeto. Atualmente, as mulheres ainda tentam se constituir como protagonistas, alterar o papel feminino na família, instituição essa que acompanhou as transformações da sociedade industrial.

Essa visibilidade dada às lutas feministas e a ocupação de novos espaços, ainda hoje em construção, desmonta um silêncio típico do seu lugar subalterno, por tanto tempo desprezadas e tendo, constantemente, suas histórias consideradas sem importância. No Brasil, o direito à educação além do ensino fundamental só acontece no ano de 1827, a partir da Lei Geral, promulgada em 15 de outubro, portanto, ainda percorre um contexto excludente. Assim, trazemos os seguintes artigos da citada Lei:

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império. Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (Brasil, 1827).

A Lei Geral de 1827, ainda que permita a presença das “moças” nas escolas, as exclui das noções de geometria, subjugando sua capacidade intelectual, ao ensinarem somente as quatro operações e reiterando o

espaço doméstico como seu campo de atuação. Assim, a determinação prevê igualdade nos valores pagos a ambos os sexos, uma antagônica relação com a disparidade observada durante todo o percurso da história da humanidade e vivenciada na contemporaneidade.

A dificuldade ao acesso à educação para as mulheres é vista por estrangeiros, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, como um retrato negativo e atrasado do Brasil. A esse respeito, Del Priore destaca o seguinte exemplo:

O mineralogista britânico John Mawe, por exemplo, acusa a falta de educação e de recursos de espírito, além de conhecimentos superficiais das mulheres. Segundo Mawe, elas ocupavam-se de trabalhos leves que nada tinham a ver com o que se aprendia na escola. Ao contrário, a instrução poderia colocar em risco o esquema de controle sobre as esposas e filhas, cujo apetite intelectual deixava a desejar; elas não deveriam dedicar-se à leitura, nem precisavam escrever, porque poderiam fazer mau uso da arte (Del Priore, 2020. p. 105).

Posteriormente, outro importante direito conquistado foi o de frequentar uma universidade, ainda que muito tempo depois, somente em 1879. Dentro dessa conjuntura, é importante considerar que as candidatas solteiras tinham que apresentar autorizações de seus pais e as casadas eram obrigadas a ter o consentimento por escrito de seus maridos. Mesmo assim, esse movimento foi fundamental para garantir a autonomia feminina frente à sociedade, bem como a presença de mulheres nos diversos espaços de trabalho.

As mulheres são, também, responsáveis por gestar a nova força de trabalho que constitui a mão de obra do trabalho produtivo, na esfera pública, que tem sua existência como numa obsolescência programada. Nessa esteira de desenvolvimento, (Toledo, 2017, p. 18), com base em Marx, nos faz lembrar que “[...] um dos elementos que melhor serve para indicar o estágio de desenvolvimento de uma sociedade é a situação das

mulheres em tal sociedade, porque as mulheres não são apenas a metade da humanidade, mas são, também, as mães da outra metade”. Isso é muito importante para sustentar que o lugar pensado e formatado para esses corpos, no capitalismo, é aquele da subserviência e da subalternidade.

Diante disso, pergunta-se até que ponto o trabalho reprodutivo desempenhado por mulheres, no âmbito doméstico, não produz valor de troca, se são essas que parem a mão de obra, entendida como mercadoria para a reprodução do trabalho produtivo e, por extensão disso, das relações de trabalho e de consumo? Em nossa leitura, o trabalho e o seu produto, inerente ao mundo privado/doméstico e, historicamente, conduzido por mulheres, é condição para a sustentação do sistema dominante. Isso porque “[...] ter filho passou a ser uma atividade alheia à mulher, pertencente a outro; a procriação passou a ser a perda de si mesma” (Toledo, 2017, p. 29), porque seu corpo passa a funcionar, simbolicamente, como uma maquinaria de fabricação de mercadorias (enquanto força de trabalho). Por esse motivo, o trabalho reprodutivo, considerado algo relativo ao espaço doméstico, reproduz o capital.

Ainda na direção disso, a autora afirmou que “a mercadoria-mulher passou a gerar mercadorias-filhos” (Toledo, 2017, p. 29). Logo, esse lugar do mundo privado se constituiu, entre outros, como “embrião” para a reprodução e manutenção da lógica ocidental da colonialidade hegemônica, quando a mulher é obrigada a sustentar o peso de sua vocação imposta, inclusive pela religião que, em diversos momentos, relega sua existência desde uma subserviência ao homem, porque da *costela* desse foi feita para servi-lo. Essa narrativa dogmática, de natureza eclesíastica, nada mais serviu e ainda hoje serve para justificar a opressão e a subalternização da mulher ao patriarcado, a serviço do Deus capital.

Bases teórico-críticas da decolonialidade e da interseccionalidade

Desenvolvemos uma reflexão crítico-filosófica sobre os mecanismos e aparatos de opressão e subalternização da operação colonial às mulheres, expressas nas questões de raça, gênero e classes sociais, visando ampliar compreensões acerca da complexidade desse processo de colonização. É importante trazer aqui o entendimento de que, nos processos de expansão e imposição do modelo burguês de vida, os colonizadores criaram a compreensão de raça como mecanismo de produzir mercadorias e opressões. Sobre isso Quijano (2005, p. 117) afirmou que “[...] os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial”. Logo, entende-se que raça e economia colonial tem uma (inter)relação de causa e efeito.

Precisamos compreender que isso tem implicações para as nossas análises sobre o movimento da história, uma vez que as narrativas da modernidade sobre desenvolvimento “civilizatório” trataram de naturalizar essa relação de dominação, tendo como justificativa o fator raça, no qual os povos tradicionais latino-americanos foram considerados inferiores frente à referência fenotípica dominante considerada universal. No entanto, na verdade a criação da raça tratou-se de uma invenção de natureza mercantil legitimando a estrutura de poder dominante da agência colonizadora do capital ou, em outras palavras, “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (Quijano, 2005, p. 118), como a nova ordem imperialista que, a partir de então, instituiria o *fim da história*.

Aníbal Quijano sustenta sobre a invenção da raça que “[...] desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto, mais antigo, o intersexual ou de gênero [...]” (Quijano, 2005, p. 118). Tem-se aí, dois importantes instrumentos de legitimação e fabricação das opressões que servem, sustentam e alimentam a legitimidade do colonialismo, que segue se movimentando de maneira a distribuir e formatar lugares, bem como condicionando e definindo corpos autorizados a desempenhar papéis funcionais na e pela estrutura social autorizada.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder diz respeito à questão da raça para indicar como as diferenças, no interior da engrenagem colonizadora, são instituídas e possibilitam impor uma espécie de hierarquização das opressões e subalternidade de toda sorte, à maneira da colonização. Nessa perspectiva, o fator raça é uma construção social e cultural que opera como ferramenta de dominação, cujas explicações ancoram-se nas sustentações da biologia para justificar tal imposição de inferiorização de corpos racializados ou etnizados. Assim, a biologia é chamada para alicerçar as bases de sustentação de uma concepção racista de conhecimento e de mundo, onde algumas populações foram (e ainda são) consideradas inferiores e outras superiores.

Ainda na direção dessa incursão decolonial, Peixoto e Figueiredo (2018, p. 129) apontam que “[...] a colonialidade do poder se refere de fato a todo o conjunto do poder global hegemônico”. Esse entendimento é central para se justificar a necessidade, à ciência do capital, de que raça e gênero são questões, sem as quais, no exercício de inventariar a realidade, sua interpretação é sensível e problemática, porque parte das opressões e subalternidades não são inteligíveis à dimensão de classes, tão somente, mas se conversam para integralizar leituras mais aproximadas da

complexidade que é o edifício de fabricação das opressões e subalternização de corpos, culturas, territórios e territorialidades, que segue tomando passagem por meio de uma colonização que não findou, mas que se metamorfoseou e se sustenta na colonialidade.

Retomando as sustentações sobre as invisibilidades das narrativas das insubmissas referenciadas acima, acerca das subjetividades femininas, compreender que suas oralidades não são audíveis, na estrutura societal em vigência, porque pesa ou recai sobre si o fardo da raça e do gênero, oriundo de um sistema-mundo que, para se reproduzir, o faz mediante a produção das opressões levadas a efeito por esses dois mecanismos de subalternização da engenharia arquitetada pela pedagogia canônica do capital. Daí que, nesse exercício de relativizar e contestar as “verdades” impostas a partir da oralidade hegemônica, faz-se necessário interseccionalizar as análises para além da dimensão de classes, porque não é somente em torno das questões de produção de mercadorias que o poder se institui (Quijano, 2005). Vale a pena trazer aqui as contribuições do referido autor sobre o embrião nascedouro dessas ferramentas de poder colonizador. Sobre isso, afirmou que:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (Quijano, 2005, p. 117).

Isso equivale a dizer que as *expedições* de expropriação, dominação e opressão encaminhadas pela supremacia autorreferenciada de poder e hegemonia, valeu-se disso para criar e subalternizar, não só, a racialização ou a etnização, mas também submeter povos e culturas do outro lado do Atlântico à racionalidade da formatação padronizada que foi instituída e imposta aos *não-lugares* e aos *seres coisificados* do lado

de cá, na constituição sócio-histórica da formação societal da latino-américa.

Quijano institui o conceito de *colonialidade* para se referir a atualização do colonialismo europeu, ocorrido no século XVI na América Latina. Enquanto o colonialismo diz respeito ao processo histórico de dominação exercido na época, a colonialidade se mantém até hoje, sustentando processos discretos e subjetivos que mantém a subalternidade dos povos latino-americanos, incluindo o Brasil. Dessa forma, podemos compreender que, embora já não exista formalmente o colonialismo europeu da forma como ocorreu na época, a colonialidade acontece como sendo uma consequência daquele período histórico.

Assim, a colonialidade mantém uma estrutura de manutenção de um sistema hierárquico alimentado pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo racismo, que sustenta o poder androcêntrico branco e europeu (e na contemporaneidade também norte-americano) sobre os povos do sul global, se fazendo valer especialmente sobre as mulheres. No entanto, “é importante ressaltar que o processo de decolonização não deve ser confundido com uma rejeição direta e explícita de toda a construção que venha do Norte. Com isso, a perspectiva decolonial deve ser vista como um contraponto e uma resposta à tendência da construção da ciência baseada no eurocentrismo” (Silva, 2022, p. 3).

Quanto ao campo científico, destacamos a obra de Ramón Grosfoguel (2016), que identifica a ocorrência do que ele denomina verdadeiros ‘epistemicídios’ de conhecimento, causados pelo racismo/sexismo epistêmico, fruto da colonialidade. Grosfoguel denuncia que a maioria das produções acadêmicas utilizam referenciais oriundos de apenas cinco países do mundo, sendo os EUA, a Itália, a Alemanha, a Inglaterra e a França, reproduzidas inclusive no Sul global,

gerando uma imposição de saberes, conhecimentos e culturas exteriores e distantes dos contextos locais latino-americanos.

Para o exercício a que se propõem a intencionalidade dessa reflexão, nos limites desse recorte epistêmico-filosófico, faz-se condição *sine qua non* interseccionalizar as categorias gênero, raça e classe social, para se encaminhar uma análise mais aprofundada da realidade concreta que se faz estrutural, história à dentro. A essa altura, Corrêa e Silva (2018) fazem um apontamento interessante do ponto de vista que a empreitada colonial encaminha a instituição de uma *monocultura* autorreferenciada desde o eurocentrismo, mas isso tem ocorrido diante de enfrentamentos insurgentes, visto que, em Marx, a história da humanidade tem sido marcada pelas lutas e enfrentamentos das expressões de classes que (re)configuram sua fisiologia. Assim, os autores sustentam que:

a construção de caminhos de resistência e de alternativas contra hegemônicas passa tanto pela renovação da teoria crítica como pela reinvenção da emancipação social. Isso implica a crítica ao colonialismo e ao capitalismo conjuntamente, bem como ao patriarcado, e a identificação do Sul como terreno contraditório e conflitivo, que carrega a marca da violência capitalista, colonialista e patriarcal e da subalternidade dos povos e grupos sociais oprimidos, mas, também, de potência de sujeitos emergentes e de novas experiências sociais plurais e complexas. (Corrêa e Silva, 2018, p. 204).

Por isso, é importante desconfiar das narrativas ancoradas nos paradigmas hegemônicos da ciência que, sob esses, encaminham a história única a partir de um único conhecimento autorizado, notadamente o que emerge da experiência eurocêntrica, ou dos escombros/sombras que as expedições coloniais deixaram como herança para (des)humanidade. Daí que a atualidade desse debate ocupa centralidade em reflexões críticas sob outras epistemologias, porque as

invenções, ou os produtos coloniais de sustentação do capital têm atravessado tempos e fronteiras.

Por que interseccionalizar? Rufino (2019, p. 18) responde dizendo que é porque “[...] a encruzilhada-mundo emerge como horizonte para credibilizarmos as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades” que, em razão dos silenciamentos impostos, não se fizeram visíveis e audíveis, porque frente aos ditos/narrativas ocidentais. Daí que transgredir as perspectivas coloniais, é transpor a história para outros horizontes interpretativos, dando-lhe significação social aos fatos e acontecimentos, a partir do pensamento advindo da decolonialidade.

O conceito de interseccionalidade surge, primeiramente, a partir da contribuição de feministas negras norte-americanas (Crenshaw, 2022; Collins, 2015) com o intuito de identificar que seriam incompletas e frágeis as análises feministas que identificassem as exclusões das mulheres isoladamente, desconsiderando os diversos atravessamentos de marcadores sociais como gênero, raça e etnia (entre outros), que atuam em sintonia e concomitantemente na manutenção de estruturas patriarcais, machistas e sexistas de poder. Esse pensamento surge como uma crítica ao feminismo branco que, embora já possuísse uma trajetória importante, parecia desconsiderar as trajetórias de vida das mulheres negras em suas pautas.

Dessa forma, o feminismo negro alerta para as perspectivas de classe e de raça que estavam invisibilizadas nas lutas das feministas brancas, que até o momento defendiam pautas mais vinculadas às mulheres brancas de classe média ou alta do que pautas emancipatórias de mulheres negras e das classes populares. Com isso, é possível percebermos que se considerarmos o conceito de classe social

isoladamente, da mesma forma podemos tornar a análise incompleta e pouco produtiva, no que se refere às lutas feministas. Por isso, temos o entendimento da centralidade do conceito de interseccionalidade nos estudos com/sobre mulheres.

Na pirâmide social das opressões de gênero existe uma hierarquia estabelecida a partir de sua estrutura, onde se destacam as mulheres negras que, sob o fardo do racismo, passou a viver subjugada à toda sorte de subalternização. Isso equivale a sustentar que, para as opressões, o peso da raça aprofunda o grau de como ela se manifesta, interseccionalizando com outras/demais opressões. Isso vai ao encontro dos apontamentos feito por Toledo (2017, p. 62), quando indica que “desde o século XIX, quando os negros foram raptados na África para serem vendidos como escravos no Brasil, a mulher negra vive um calvário sem precedentes, reunindo, em si, o mais alto grau de opressão e exploração que um ser humano pode suportar”.

Disso, recai sobre o corpo, mente e espírito da mulher negra o destino de sustentar todas as manifestações de opressão, porque sua “existência” foi instrumentalizada como objeto de reprodução de (re)invenção colonial, e, por extensão disso, “[...] fixam milhares de seres no cárcere da não existência” (Rufino, 2017, p. 27).

Na direção disso, Toledo, quando aborda sobre a colonização escravocrata no Brasil, sustenta que a mulher negra “foi tratada como animal de reprodução, já que era obrigada, também, a manter relações sexuais com o reprodutor da fazenda, em geral, um homem negro considerado forte e saudável, para gerar outros escravos lucrativos para os senhores” (2017, p. 62). Portanto, falar das opressões das expedições colonizadoras transatlânticas, faz-se necessário considerar não apenas o gênero, mas sobretudo a raça que, sob a lógica da inferioridade dos sujeitos locais, também coisificados, mas nem sempre racializados,

guarda sobre si a naturalização dessa condição imperativa e que perpassa ao imaginário social por dentro da retórica do *mito da igualdade racial*.

Por uma pedagogia feminista

Pensar os debates sobre as questões de gênero na escola, requer, sobretudo, entender tal instituição muito além do conceito de multiplicidade, pois diante do cenário de opressão e silenciamento, apenas considerar a existência de diversidades múltiplas não tem sido suficiente para garantir aos estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados a garantia de direitos fundamentais, sobretudo a educação.

Nos discursos espalhados pelo Brasil, encontramos, com grande frequência, escolas que garantem, inclusive nos seus projetos políticos pedagógicos, estarem preparadas para discutir sobre as questões de gênero e diversidade na escola. Escolas inclusivas e diversas, pelo menos dentro das suas normativas e documentos formais. Não podemos desconsiderar, sob nenhuma hipótese, que a menção a essa discussão é uma conquista para o âmbito educacional.

No entanto, sabemos que ainda é necessário avançarmos mais. Assim, espera-se que as escolas assegurem a permanência e êxito de estudantes em suas mais diversas condições, a saber: mães adolescentes, mulheres vítimas de violências, homossexuais, travestis ou transexuais, estudantes que lidam com assédio sexual, homofobia, transfobia e outros preconceitos, nos espaços da escola. Quando pensamos em tal cenário, é fundamental somar a tais informações os índices de violência sofridos por mulheres, homossexuais e travestis, as pesquisas sobre homofobia e misoginia no Brasil.

Os altos índices de vulnerabilidade social de grande parte dos/as estudantes corroboram para a necessidade de um olhar não só crítico, mas sobretudo político. Nosso intento é (re)pensar nesses sujeitos que permaneceram por muito tempo distantes de políticas públicas eficientes para a garantia de direitos constitucionais básicos, sobretudo no âmbito escolar. Os dados alarmantes dos estudos sobre a temática apontam para a responsabilidade da escola diante do cenário devastador enfrentado por nossos/as estudantes. Com o intento de assegurar a importância e o reconhecimento de ações acerca das identidades de gênero, e sobretudo, sua livre manifestação, ou no mínimo, sua sadia manifestação, tecemos esses escritos.

Na direção disso, Ocaña, López e Conedo destacam a emergência de uma pedagogia dissonante e em desobediência ao capital, em suas palavras sustentam que “[...] decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial, y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica” (Ocaña, López e Conedo, 2018, p. 89). Será, pois, desde essa transição paradigmática, ou desde essa pedagogia, com os saberes soterrados no aterro eugênico do edifício colonial, que a pedagogia do capital terá suas bases desmanteladas e, com efeito, a derrocada da engrenagem colonial, porque não há pedagogia opressora que sobreviva frente às incidências do poder popular.

Para a pedagogia das encruzilhadas, “os conhecimentos são como orixás, forças cósmicas que montam nos suportes corporais [...] os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade” (Rufino, 2019, p. 9). A partir disso, o autor defende cruzar saberes e aproximar epistemologias para descreditar as narrativas que até então falseiam a compreensão da realidade, pondo na história “oficial” a referência do desvio histórico,

escamoteado como verdade dogmática. Ao lado disso, tem-se como objetivo dismantelar as estruturas/engrenagens e as ordens de quem nos escravizam/colonizam.

Para tanto, faz-se frente e desde narrativas insurgentes e insubmissas de mulheres que o patriarcado não conseguiu submetê-las às suas “sombras” e que, por conta disso, ousaram dizer “não” às ordens de subalternização impostas aos corpos proibidos de ser; contestando o dogmatismo da história “oficial”, porque ela tem como ancoragem a colonização e todo seu aparato de *cárcere racial*. Neste sentido, “miremos a descolonização” (Rufino, 2019, p. 13), para a instituição de outra racionalidade de sociabilidade humana.

A partir disso, compreende-se não haver possibilidades de se fazer emergir uma nova humanidade que, sob a égide desse sistema colonializado, se encontra em estado de barbárie “civilizada”. Frente a isso, compreendemos que “a rebeldia como um ato parido de nosso inconformismo com as injustiças é também uma ação de esperança que comunga do ideal da descolonização” (Rufino, 2019, p. 11–12), implicando em sustentar que a descolonização será um feito desde o dismantelamento do capital, que será organizado e encaminhado pelo conjunto dos oprimidos/as, independentemente do gênero, da raça e da classe.

Na construção de uma pedagogia de cunho feminista, trazemos a obra da mexicana Luz Maceira Ochoa (2008), que apresenta as bases antropológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas para essa construção. Ochoa (2008) desenvolve os fundamentos filosófico-políticos de uma pedagogia feminista, que se refere ao conjunto de ideias que apresentam distintos aspectos filosóficos, epistemológicos, políticos e ideológicos de projetos educativos feministas e possui as seguintes características desenvolvidas pela autora: (a) ‘identidade e sentido de uma

pedagogia feminista', que implica uma sociedade mais justa com homens e mulheres, é uma pedagogia cujo caráter político-pedagógico está claramente assumido e explicitado na busca de construção de um projeto de sociedade diferente, sem opressão nem subordinação feminina, sem nenhum tipo de discriminação e com maior liberdade para todas as pessoas; (b) 'visão sobre as e os seres humanos', onde se concebem os sujeitos e as sujeitas como seres em construção, e o foco está em que o sujeito é, antes de tudo, um sujeito sexuado e generificado. Reconhecer as sujeitas em sua dimensão sexual e de gênero implica reconhecer que têm uma posição social específica perante o mundo e também perante os processos educativos; (c) 'concepções sobre aprendizagem', em que o processo educativo parte da experiência de vida, implica reconhecer diferenças, emoções, dores; implica diferentes processos formativos; implica romper com distintas coisas para recuperar-se a si mesma como pessoa, para ser eu a decidir e fazer desde mim mesma; e (d) 'a perspectiva ética', pois a dimensão ética é fundamental porque o projeto feminista implica um horizonte de justiça, de igualdade, de liberdade, de solidariedade que não somente é um ideal a alcançar, mas que supõe que os processos educativos procurem gerar e aprender valores de acordo com uma perspectiva ética.

Frente a isso, recorreremos às narrativas de Corrêa e Silva, que destacam reflexões emergentes para se encaminhar tratativas de desobediência às epistemologias da pedagogia eurocêntrica e a maneira pela qual ela foi sendo instituída. Os autores enfatizam que:

No curso de seu desenvolvimento, esse paradigma se consolida hegemonicamente, apresentando-se como modelo universal de racionalidade para apreender e explicar o mundo, fundado nessa matriz de ciência eurocêntrica, que deslegitima os demais modos de se autorrepresentar, de existir e produzir saberes, culturas e formas de sociabilidades. (Corrêa e Silva, 2018, p. 203).

Discutir sobre os paradigmas que encaminham a pedagogia do capital nos ajudam a encaminhar leituras e reflexões de reinterpretção da história negada ou desautorizada pelas epistemologias adotadas pela ciência que, nesse ato, não se movimenta isenta de neutralidades, mas eivadas de subjetividades político-ideológicas. Por isso, descreditar as “verdades” veiculadas pela ciência positivista para inventariar e reinventar o mundo e as existências a partir dos saberes inerentes às subjetividades de corpos, até então, desautorizados pela ordem do dia.

Freire (2022, p. 43) aponta que “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação”. Isso posto, nos alerta para não cairmos em romantismos utópicos, pois a contradição é também inerente à natureza humana. Dizemos, com isso, que a emancipação não está isenta de contradições, pois o processo pelo qual encaminhará a instituição de nossa libertação da opressão, também o levarão à libertação dos opressores.

Daí que a retomada dos referenciais da obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire ajuda a pensar e encaminhar transgressões, desde a condição de seres em situação de opressão, que as suas oralidades sobre si, o mundo e de como o concebem, tem uma historicidade ancestral que, em que pese ter sido silenciada pelo legado do colonialismo, se pretende para combater as narrativas autorizadas que instituem a história única, leia-se, a história “oficial”, porque os fatos e feitos dos tempos que correm correspondem aos da era colonial. É frente a isso que Freire (2014), na *Pedagogia da Esperança*, vai nos indicar que é nossa (dos/as oprimidos/as) a responsabilidade e o comando do nosso destino, cuja vocação, se reveste de uma sociogênese à ontologia de nossa humanidade roubada.

Nessa perspectiva, “[...] a invenção de novos seres demanda romper com os efeitos operacionais do colonialismo no que tange à formação das mentalidades, às práticas sociais e suas interações” (Rufino, 2019, p. 29). Esse exercício de (re)invenção histórica terá como base saberes ancestrais de corpos que, ainda, se encontram em situação de subalternização, mas que, por sua vocação ontológica, encaminham o advento de dismantelamento das “correntes” que aprisionam as suas subjetividades. Isso porque, “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (Freire, 2022, p. 11), por isso, o devenir histórico por outra humanidade, ser um feito a partir dos subalternos e suas pedagogias.

A retomada, frente a esse debate, dos institutos epistemológicos de Paulo Freire, à contraordem da colonização/opressão, justifica-se, entre outros, pelo entendimento de que “[...] somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 2014, p. 20). Do que se induz e deduz que o futuro ou a instituição de outra humanidade perpassa pela descolonialidade de corpos, culturas e formas sociais dos subalternos do sul-global, que lançarão “feitiços” (do verbo fazer) de transgressão e insubmissão de toda sorte, a partir de exú (força vital), cujos saberes incorporados em suportes corporais, até então, coisificados, narrarão o mundo, em gestação, porque é tempo de possibilidades.

Ainda na esteira dessa discussão, Paulo Freire faz ponderações, cuja validade não se perdeu, história adentro, porque não se superou a formatação social que rege o mundo na sua totalidade/globalidade. O autor nos chama a retroalimentar o entendimento de que “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de

que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, é ou a virar ‘quase natural’” (Freire, 2014, p. 21). Mas o pensamento decolonial desvia dessa “avenida” e dobra os horizontes na próxima esquina: a que levará o desmantelamento radical da operação colonial, por meio do descarrego de corpos subalternizados para narrar a aventura humana, não mais sob a lógica do edifício colonial.

Ante ao exposto sobre os apontamentos epistêmicos de Paulo Freire, frente as opressões e de como elas são pensadas, por quem são encaminhadas e a quem se direcionam, retoma-se aqui o entendimento de que a realidade é um feito, é uma construção social e histórica que a humanidade faz frente à produção de si e da própria história que, nesse processo, é narrada a partir daqueles que detêm o poder e a autoridade da oralidade que, se autorreferencia como expressão única da realidade e como ela é construída tornando, para o imaginário social, uma naturalização dessa condição sócio-histórica.

Para Toledo, essa formatação tem raízes ou condicionantes estruturais da ordem societal vigente, ou seja, “[...] as mulheres nem sempre foram oprimidas. Sua opressão se deve às transformações econômicas e sociais advindas do surgimento da propriedade privada e da sociedade de classe” (2017, p. 19) o que, em diálogo com Freire (2022), Rufino (2017), Gadotti (2010), Orço (2008), Frigotto (2013) entre outros, o desmantelamento das opressões de toda sorte significa a derrocada do capitalismo e de todos os preconceitos (de raça, classe e gênero) inerentes a ele.

Por isso, é necessário transgredir contra todas as formas de subalternidade que reforça opressões de raça, gênero e classes, porque as forças que as colocam em movimento, continuam a operar, mesmo diante das insurgências de vozes, narrativas, oralidades e dicções que se levantam ao seu combate. Isso porque, nas lições de Freire (2022, p. 29),

“[...] aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhes direção. Dizer a sua palavra equivale assumir conscientemente [...] a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores — o povo”, que significa assumir o comando da história, frente a força do patriarcado.

Sobre o narrar ou dizer a palavra-mundo, pergunta-se: quem vai ler ou ouvir as narrativas de vozes subalternas, ou, mesmo, inaudíveis? Frente a essa pergunta, Spivak (2010, p. 70) responde introduzindo outra indagação “pode o subalterno falar?”. Numa perspectiva descolonizadora, as narrativas-mundos vão conferir pluralidades de oralidades que narrarão o mundo em processo de humanização e libertação. Logo, desviar das rotas coloniais de narrar o mundo, é encaminhar o seu desmantelamento e, por conseguinte, instituir a inversão da existência humana sob outras bases não mercantilizadas.

Freire (2022, p. 12) sustenta que os inaudíveis tornar-se-ão “[...] testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”, porque fora dessa ordem de condução, a libertação, como horizonte utópico da existência/vocação humana, será como um feito ilusório, porque advinda da falsa generosidade dos opressores, conforme nos alerta o autor em remissão. Mas, diante disso, pergunta-se: que efeito produzirá o enunciado de narrativas e oralidades as mulheres, enquanto seres discriminados pelas ordens do patriarcado? Como essas narrativas se manifestam para além da linguagem verbal? Que mecanismos são utilizados para dar voz a tantas outras vozes silenciosas e silenciadas/amordaçadas pelo *poder do macho*? Entre outras e inúmeras respostas, certamente produzirá uma dissonância que encaminhará a contestação, ou, mesmo, o desmantelamento da retórica do discurso opressor, que vai sendo corroído pelas vozes que

ressoam das marginalidades ou das fronteiras latino-americanas ou, ainda, das margens do mundo autorreferenciado.

Por esse entendimento, consideramos as contribuições de Luiz Rufino, sobre interseccionalizar as análises para se compreender de maneira mais aprofundada o peso das opressões coloniais. O autor adverte que “assim, a perspectiva das encruzilhadas emerge como potência educativa, uma vez que abre caminho para outras invenções que transgridem o desvio existencial e o desmantelamento cognitivo incutido pela ordem colonial” (Rufino, 2019, p. 20). Daí que as narrativas de vozes insubmissas se constituem graves ameaças ao aparato colonial.

Mas isso não é um achado novo, pois Paulo Freire, lá em 1987, na décima sétima edição da obra *Pedagogia do Oprimido*, já apontava que “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mas os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado” (Freire, 1987, p. 46). Esse achado que não é novo, mas que se renova, a partir de novos arranjos no devir histórico, encaminhado pelo edifício colonial, revela que capitalismo, raça e racismo, e tudo o que disso deriva, continua proibindo outras formas de existir, mesmo diante das transgressões insurgentes.

Considerações finais

Conforme Toledo, “a opressão da mulher, do negro, do imigrante tem a ver com uma lógica superior que determina as demais: a necessidade do capital de se reproduzir continuamente” (2017, p. 70), o que significa que o produto das expedições do capital tem a ver com a sua reprodução e que, sem isso, sua instituição, enquanto sistema social, não seria viável. Por isso, é importante percebermos a realidade do

ponto de vista interseccional, porque a opressão colonial se faz multidimensional e segue mascarada em contextos e tempos históricos diversos. E é frente a isso que as críticas epistêmico-decoloniais, subjacente às oralidades subalternas, fazem frente aos paradigmas da ciência moderna, para desconfiar das narrativas mundo-universal.

Deixamos aqui uma pergunta feita por Rufino (2019, p. 26) quando, sobre os assombros do mundo colonial, indaga “o que é a banda de cá do Atlântico senão um aterro das sobras da construção civilizatória do ocidente europeu?”. Essa pergunta, no exercício transgressor de condução da história, se centraliza porque consegue nos mover por outras possibilidades humanas, visto que “a invenção do ocidente europeu como centro tentou aterrar a diversidade existente nas margens” (Idem, p. 28). É por esse horizonte, que os novos seres emergentes dos escombros coloniais narrarão o mundo sob a colonialidade do poder.

Isso é o mesmo que não relegar essa tarefa transgressora às ordens colonizadoras a outrem que, sob o discurso de um certo *lugar de fala*, se auto intitulam como porta-vozes daqueles/as em situação de opressão, posto que isso acaba por manter as estruturas que encaminham os silenciamentos dos subalternos que, sob essa condição, não têm oralidades para narrar o mundo e encaminhar leituras outras que contestem a supremacia daquelas que são instituídas ao reverso do colonialismo do poder. Inaugura-se, assim, as oralidades e narrativas subalternas, como possibilidade de encaminhar a descolonialidade para adiar o fim da humanidade, visto que sob essa última não se edifica processos de emancipação humana, mas sua degradação.

Na condição da existência histórica, as subalternas ou oprimidas, uma vez alimentadas por uma consciência política que as levam a se perceberem em tal condição, sentirão a necessidade de pensar e

conduzir a história que as elevará ou instituirá à sua condição de ser humano. Daí que narrar é comunicar, e “comunicamo-nos na oposição, sendo a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade” (Freire, 2022, p. 21), isso porque o narrar ou oralizar o mundo é o mesmo que historicizar o vivido, ou a experiência humana. É sobre isso e a partir disso que as narrativas de corpos femininos têm incidido frente às estruturas coloniais para comunicar ao mundo que outro mundo é possível e que ainda há tempo de se opor à reificação capitalista.

Referências

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura.**

Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALEXANDER, Ortíz Ocaña et al. **Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.** Editorial Unimagdalena, 2018. 154 p.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 11 jun. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata. **Reflexões e práticas de transformação feminista.** São Paulo: SOF, 2015. p. 13–42.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; SILVA, Severino Bezerra da. Educação popular e sua renovação crítica: um diálogo com as Epistemologias do Sul. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 200–220, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo, Rev. Estud. Fem.**, [s. l.], v. 10, n. 1, jan. 2022.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulheres.** 1 ed. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. **Sobreviventes e Guerreiras: Uma breve história da mulher no Brasil.** São Paulo: Planeta, 2020.

_____. **História da Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 82.ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2022. 256 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, F, P. **A educação do campo perante a ofensiva do capital: a experiência do Pronera na cidade de Buriticupu- MA.** 2023. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2023.

PEIXOTO, R.; FIGEIREDO, K. Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. In: Castro, E.; Pinto, R. F. (org.). **Decolonialidade e sociologia na América Latina.** Belém-PA: NAEA: UFPA, 2018. p. 127–158.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. *Minha história das mulheres.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In; LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Mórula Editorial, 2017. 164 p.

TOLEDO, Cecília. **Gênero e classe.** 1. ed. São Paulo-SP: Sundermann, 2017. 256 p.

SILVA, Márcia Alves da. Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, e52637, 2022.p.1-10.

2

PESQUISAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NOS GPS GRUPRODOCI E D'GENERUS: ITINERÂNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

I - Breve histórico das pesquisas narrativas (auto)biográficas no Brasil: influência anglo saxônica, portuguesa e francesa

Início¹ este texto situando as principais influências que têm sustentado a pesquisa que desenvolvemos mediante narrativas de vida para a construção de nosso objeto de estudo. De um modo ou de outro, tenho tratado historicamente das bases teórico-metodológicas que mais influenciaram a pesquisa narrativa (auto)biográfica em nosso país (Abrahão, 2022; 2018, 2016, 2012, 2006; Abrahão; Bolivar, 2014b), fatos que me parecem importantes para compreendermos esses desdobramentos em um acontecendo de mais de 30 anos os quais, informados por essas bases, adquire estofo para desdobrar-se, no Brasil, nas mais criativas formas e modos de pesquisar, inclusive espraiando-se para sustentar as mais diversas e necessárias temáticas: as eminentemente “necessárias desde sempre”, como formação de professores, envolvendo, por exemplo, para diálogos intergeracionais, mobilidades e incertezas; novos arranjos sociais; refigurações identitárias² para atender às novas necessidades político-sociais que vão se constituindo ao longo desses anos.

1 Utilizo a primeira pessoa do singular ou a primeira pessoa do plural conforme as circunstâncias.

2 Temáticas registradas ao longo de edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA, em 20 anos.

Iniciando pelo início, tenho registrado (Abrahão, 2002, 2012) que mais para o final da década de 80, as pesquisas narrativas (auto)biográficas chegaram ao campo educativo na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades envolvendo diferentes caminhos para partilha oral e escrita de experiências havidas por sujeitos históricos e por diferenciados grupos sociais. Primeiramente, com as pesquisas orientadas metodologicamente para o trabalho com Histórias de Vida³, especialmente sob a influência Inglesa, de Ivor Goodson, com o texto “Life stories and the study of schooling” (1981) e o livro editado em 1992, intitulado “Studying Teacher’s Lives”⁴; da mesma forma, com o Livro “O método (auto)biográfico e a formação”, editado em 1988, organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, o primeiro, português, o segundo franco suíço e, ainda, o clássico, coordenado por Nóvoa, *Vidas de Professores*, edição portuguesa de 1992.

Quanto à Pesquisa-Formação, eminentemente de inspiração francesa, Gaston Pineau (2006) destaca historicamente três períodos desse movimento: nos anos 1980 a eclosão, nos anos 1990 a fundação e, a partir dos anos 2000, o desenvolvimento diferenciado. Relativamente ao período de eclosão refere-se à publicação dos números setenta e dois e setenta e três da revista *Éducation Permanente* como marco fundacional na afirmação e desenvolvimento da articulação entre as histórias de vida e o campo da formação; igualmente, menciona o Colóquio realizado na Universidade de Tours, em 1986, como um momento de afirmação do que denomina de corrente das histórias de vida em formação, em virtude de

3 Costumo diferenciar História de Vida enquanto metodologia de pesquisa no âmbito do Paradigma (Auto)biográfico e histórias de vida com significado de narrativa de vida.

4 Em 2004, Goodson participa do I CIPA, com publicação no livro que originou esse evento (Goodson, 2004), que neste ano de 2024 completou 20 anos.

que diferentes pesquisadores que já trabalhavam nessa linha tiveram oportunidade de trocar experiências, momento em que se pôde observar o desenvolvimento diferenciado de uma fundamentação teórica e metodológica dessa perspectiva no campo educativo.

Assim, no campo das Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das narrativas de vida vem associada à formação, no âmbito mais amplo do social, entendida como processo permanente ao longo da vida. A literatura indica centros que desenvolveram essa abordagem, na década de 80, na Universidade de Genebra, a partir de 1983, com Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Mathias Finger, por meio do trabalho com o conceito de Biografia Educativa. No mesmo ano, ocorreu o lançamento do livro de Gaston Pineau com Marie-Michèle (1983), intitulado: “Produir sa vie: autoformation et autobiographie”, momento em que as narrativas de vida se colocaram como possibilidade de pesquisa-formação e de autoformação. Atualmente, sem esquecermos nossas referências primeiras, vimos operando com referenciais relevantes não só de base europeia, mas igualmente americana - do Norte e do Sul -, com destaque para autores brasileiros.

II - Pesquisa narrativa (auto)biográfica no Brasil: uma teoria-prática formativa

No Brasil, é possível notar um fértil desdobramento dessas abordagens tratadas no item anterior em caminhos teórico metodológicos nas pesquisas em educação, valorizando a narrativa reflexiva na formação continuada da pessoa. Costumamos operar com Pesquisa-Formação sustentados por essas bases teórico metodológicas que adquirem estofos para desdobrarem-se, no Brasil, nas mais criativas formas e modos de pesquisar, como por exemplo histórias de vida,

pesquisa-formação, pesquisa narrativa, oficinas biográficas, ateliês biográficos de projeto, história oral de vida, diários, para citar apenas algumas possibilidades, inclusive evoluindo para sustentar as mais diversas e necessárias temáticas, desde as eminentemente “necessárias desde sempre”, como formação de professores, passando, por exemplo, para diálogos intergeracionais, mobilidades e incertezas; novos arranjos sociais; refigurações identitárias⁵ para atender às necessidades compreensivas das relações político-sociais e educacionais que vão se constituindo ao longo desses anos. Desde a temática que trata da formação identitária da pessoa mediante pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2001, 2002, 2023a, 2023b), os estudos da narratividade (auto)biográfica vêm dando suporte, dentre outros, à pesquisa coordenada por Márcia Alves da Silva, no Programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, intitulada “Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional”, que opera com elementos especialmente da área de educação e dos estudos de gênero, a partir de narrativas auto(biográficas) de mulheres, pertencentes a diversos grupos e movimentos sociais. Com esse objetivo busca-se contribuir para um processo de emancipação e autonomia das mulheres envolvidas, através do resgate de suas memórias, que visibilizam suas histórias de vida. Esse processo se constitui num momento de formação para as participantes que, através dessa metodologia, podem ressignificar e refazer suas trajetórias de mulheres, agora com a contribuição da construção da teoria feminista. Dessa forma, o resgate das (auto)biografias ultrapassa o processo de coleta de dados para a

⁵ Temáticas registradas ao longo de edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA, em 20 anos.

pesquisa, mas se torna também um espaço de formação, tanto individual como coletiva. Trata-se de uma experiência acadêmica que tem a intencionalidade de trazer uma colaboração na construção de uma educação feminista latino-americana descolonial, que problematiza as histórias de vida das mulheres, partindo de uma compreensão crítica sobre os processos de colonialidade do saber e do poder patriarcal⁶.

Adicionalmente, ao lado dessas temáticas pode-se ler, no caput do referido LATTES que nas pesquisas em desenvolvimento presentes estão os seguintes temas: “estudos de gênero e teoria feminista; epistemologias de(s)coloniais; pesquisas (auto)biográficas, narrativas e histórias de vida; educação popular, educação não-formal e formação de professores”.

Talvez, pelo prisma da formação de professores como temática e da pesquisa formativa (auto)biográfica me seja possível contribuir, teórica e metodologicamente falando, com esse capítulo no presente livro, convite que muito me honra, pelo fato de que, como anteriormente aludido, venho operando desde 1988 com pesquisa, intitulada “O Sujeito Singular/Plural na Alta Modernidade – narrativas de vida, identidade narrativa, educação continuada e desenvolvimento humano” voltada à formação da pessoa mediante pesquisa (auto)biográfica, que opera com História de Vida de trabalhadores (1988-1998) e de professores sul-rio grandenses e brasileiros (1999), até a atualidade, bem como com Pesquisa-Formação, com alunos do curso de Pedagogia e professores em Programa de Pós-Graduação (desde 2006) até a atualidade. Essas pesquisas são operacionalizadas no âmbito

6 Texto trazido à colação de enunciado constante do Lattes de Márcia Alves da Silva, consultado em 31 de maio de 2024.

do Grupo de Pesquisa: “Profissionalidade Docente e Identidade – narrativas singulares/plurais – GRUPRODOCI/CNPq/UFPel”, por mim coordenado no Programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, no âmbito da Linha de Pesquisa: Cultura Escrita, Linguagens e Inclusão.

Creio que essas modalidades de pesquisa (auto)biográfica são perfeitamente operacionais para as demais temáticas com as quais Márcia Alves da Silva e o Grupo de Pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero vêm operando, igualmente na mesma Linha de Pesquisa e instituição em que venho atuando.

III – Pesquisa em desenvolvimento no âmbito do GRUPRODOCI e GP D'Generus

Em relação à metodologia de pesquisa com a qual venho operando, esta vem se adensando e se estrutura em duas vertentes da pesquisa (auto)biográfica. A que se ocupa da construção de Histórias de Vida de destacados educadores sul-rio-grandenses (Vertente I, em estudo desde 1988) e a que opera com Memoriais de Formação, em Seminário de Investigação-Formação de Professores (Vertente II, em desenvolvimento a partir de 2006), ambas, a partir de 2022 também participando do D'Generus.

Em relação à vertente I, a pesquisa tem como objeto as trajetórias de vida de destacados educadores sul-rio-grandenses e sua representatividade na História da Educação, no estado, em especial no que se refere à formação pessoal/profissional com a inclusiva construção identitária (ser educador, em alteridade).

Esse estudo foi verticalizado aliando o veio teórico concernente à construção identitária do educador com base em Lessard (1986), Derouet (1988), Moita (1995), ao conceito profissionalização docente,

segundo Nóvoa (1995), Contreras (2002), com o constructo professor reflexivo-crítico-transformador (Abrahão, 2004a, 2004b), em virtude de aproximação de autores que propiciaram, em nossa pesquisa, evidenciar um movimento evolutivo, desde desde Dewey (1982), agregando Schön (1992), Zeichner e Liston (1993), Alarcão (2001, 2003), Carr e Kemmis (1988), Carr (1991), Quintana Cabañas (1988), Giroux (1990), “unificando evolutivamente” constructos de três teorias. A essa aproximação denominei de Teoria do Professor Reflexivo-Crítico-Transformador, tendo em vista entender que a reflexividade, exercida intencionalmente pelo professor, labora para a (re)construção identitária pessoal/profissional, bem como, certamente, visa a uma qualidade que há de ser crítica e, por conseguinte, com possibilidade de impulsioná-lo a empenhar-se para a transformação de relações nos âmbitos micro e macroestruturais que não estejam condizentes com a humana formação de seus alunos.

Esse entendimento vem na esteira do pensamento de Bourdieu (1985) e Benjamin (1988), que nos apresentam elementos para uma teoria da narração mediante um aporte mais voltado ao complexo contexto das sociedades modernas. Adensando mais o estudo, sem descurar dos entendimentos anteriormente expressos da identidade de um eu, que entendo conforme com um esforço mais solipsista, fomos adensando o constructo da identidade pessoal profissional mediante o entendimento da construção de um si (Abrahão, 2008), ao compor uma identidade narrativa constituída na dialética de uma identidade ipse (ipseidade) em alteridade com outro diverso do si, obviada pelo estudo de Ricoeur (1991), em “O si mesmo como um outro”.

Temos, assim, procurado avançar no conhecimento de nosso objeto de estudo para o qual a História de Vida representa um importante operador metodológico e, de outra parte, um produto, ou seja, a História

de Vida de um/uma educador/educadora de destaque. Nesse sentido, procuramos afinar mais o aporte teórico-metodológico da pesquisa que emprega narrativas de vida inspirado mais amplamente em Bolívar (2001); Goodson (1981,1992, 2004), Jovchelovitch; Bauer (2000); Ricoeur (1991); Mc Ewan; Egan (1995), Abrahão (2001; 2002) por entendermos que mediante a narrativa de si o sujeito da narração, ao rememorar o ocorrido, o organiza em uma sequência de acontecimentos que constroem a vida individual e social (Jovchelovitch; Bauer, 2000). O pesquisador ao organizar elementos do vivido, afetos ao sujeito da narração, os arranja construindo uma trama de sentido para fazer da vida uma história (Bolívar, 2012, Ricoeur, 1991) como síntese do heterogêneo de vivências em alteridade do sujeito de uma narratividade idiossincrática construtora de identidade narrativa (Ricoeur, 1991).

Para construir as Histórias de Vida de destacados educadores sul-rio-grandenses, por nós escolhidos de modo intencional, observamos indicação de chefes, colegas, ex-alunos e pais de alunos. Na pesquisa, trabalhamos com narrativas de educadores vivos e de pessoas-fonte para triangulação de informações e para suprir narrativas de educadores falecidos. Trabalhamos, igualmente, com narrativas documentais e imagéticas: documentos oficiais e particulares, registros biográficos, diários, correspondência, fotografias, vídeos e filmes. (Barthes, 1970, 1984; Abrahão, 2014a).

Essa vertente é complementada pelas Histórias de Vida de destacados educadores brasileiros construídas por colegas que conosco operam em rede no seio dos respectivos grupos de pesquisa em diversos estados brasileiros, no âmbito do subprojeto 2, explicitado adiante. Ao longo do tempo, a pesquisa tem produzido a organização de livros, artigos, capítulos em livro e apresentação em congressos no Brasil e o exterior.

No que tange à Vertente II, representada pelo desenvolvimento de um outro veio da pesquisa (auto)biográfica – o da Pesquisa-Formação – expandimos a investigação para agregar objetivos que visam a estudar construções identitárias de docentes, via formação continuada, mediante narrativas de si empregadas na construção de Memoriais de Formação de mestrandos, doutorandos e de alunos da Graduação, em Seminários de Pesquisa-Formação, mediante o desenvolvimento de práticas reflexivas e exercícios metacognitivos sobre a própria formação, seja inicial, seja continuada, e prática docente reflexionada (Abrahão, 2023a, 2023b). Nessa vertente, vimos trabalhando (Passeggi, Abrahão, Delory, 2012) com Delory-Momberger (2006, 2012, 2016, 2018; Pineau, 1983, 2006, 2012, 2018) e, especialmente, à luz de Josso (1988, 1991, 1999, 2002, 2006, 2012, 2016, 2018) para estruturar o Seminário de Pesquisa-Formação com os passos metodológicos por ela explicitados⁷. Josso nos traz conceitos, que vimos utilizando como elementos operativos que dizem respeito às dimensões: Sujeito Singular-Plural; trajetória experiencial; experiências formadoras; recordações-referências; escuta sensível, dentre outras. Igualmente ao que ocorre na Vertente I, para a vertente II são caros os conceitos de construção identitária, profissionalização e professoralidade docente, professor reflexivo-crítico-transformador. Nessa vertente, temos publicado livros, capítulos em livro, no país e no exterior e artigos em revistas especializadas.

No que respeita às vertentes I e II, nos ocupamos em verticalizar o estudo no sentido de buscar uma compreensão cada vez mais elaborada de dimensões epistemológicas, metodológicas e práxicas da

⁷ Também temos operado com Ateliês Biográficos (com base em Delory-Momberger (2006) mediante supervisão de Pós-doutorado e orientação de Doutorado.

pesquisa (auto)biográfica. Essas vertentes são por nós consideradas práticas geradoras de desenvolvimento humano que originam aportes metacognitivos, via exercício da reflexividade autobiográfica, praticada pelo sujeito da própria formação, seja inicial, seja continuada, em conjunto com o esforço reflexivo de nossa parte na qualidade de docentes/pesquisadores/formadores que operam nessa tradição em pesquisa.

Operacionalmente, a pesquisa amplia a investigação com História de Vida e com Memoriais de Formação, segundo os subprojetos:

Subprojeto 1 – Escritas de si. Princípios epistemológicos e direcionamentos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, que tem contado, na qualidade de Pesquisadores Associados ou Efetivos ao GRUPODOCI, com colegas pesquisadores do Brasil e do exterior. Esse subprojeto tem por objetivo geral o de aprofundar os estudos sobre os fundamentos epistemológicos, metodológicos e políticos da pesquisa autobiográfica em Educação, com a finalidade de favorecer a produção de conhecimentos sobre os usos das narrativas (auto)biográficas em diferentes níveis de formação da pessoa. Além do adensamento da reflexão para fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes (auto)biográficas para compreender a vida e a formação da pessoa como experiência narrativa e significação, o esforço do estudo labora no sentido de aclarar dimensões teórico metodológicas que consideram, de uma parte, a pluralidade de perspectivas paradigmáticas possibilitadas por essas fontes e, de outra, explorar avanços da pesquisa do ponto de vista empírico. À conta desse subprojeto temos publicado livros, capítulos, textos em periódicos, conferências e apresentações em eventos científicos, no país e no exterior.

Subprojeto 2 – Identidade e Profissionalização Docente – narrativas em primeira pessoa, opera na coordenação de pesquisa

nacional que visa a construir Histórias de Vida de Destacados Educadores Brasileiros, congregando projetos de pesquisa de 8 grupos de pesquisa sediados em 8 diferentes universidades brasileiras: Universidade Estadual do Pará; Universidade Estadual da Bahia; Universidade Federal de Catalão; Universidade de Brasília; Faculdade Capivari. No Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria; Centro Universitário Metodista, Porto Alegre; Universidade Federal de Pelotas. Nesse caso, também há significativa produção desses grupos de pesquisa, especialmente consubstanciada em livros, artigos e capítulos em livro.

Subprojeto 3 – Narrativas de Formação e Autorregulação da Aprendizagem, pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas com Lourdes Maria Bragagnolo Frison (In memoriam), Cícero Nachtigall, Vera Lúcia dos Santos Schwarz, da UFPel, Fabiane Puntel Basso, da UFRGS e Ana Margarida da Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, que consiste em investigação com alunos da Graduação e Pós-Graduação, com o objetivo de compreender como esses alunos, futuros professores, podem estabelecer uma aprendizagem autorregulada e, igualmente, evidenciar o possível elo entre História de Vida e Narrativas de Formação com a aprendizagem autorregulada, no processo formativo de professores. Esse subprojeto produziu um livro e vem produzindo teses, capítulos e artigos.

Desde 2023, venho associando produção resultante desses subprojetos tanto ao GRUPRODOCI como ao Grupo D'Generus.

IV - Afinidade do GRUPRODOCI com o GRUPO D'Generus

Primeiramente, cabe destacar que esses dois grupos de pesquisa operam em um mesmo espaço institucional: mesma universidade,

mesmo programa de pós-graduação, mesma faculdade e, igualmente, mesma linha de pesquisa, empregando idênticos processos teórico-metodológicos em modos operacionais de estudo e produção de saber científico.

Mais do que isso, são dois grupos de pesquisa que tratam de uma mesma temática que considero principal e essencial ao trato das demais temáticas, que são diferenciadas para cada um dos grupos: da formação da pessoa. Seja da formação do educador/da educadora, seja da pessoa em suas diferenças de gênero e demais formas idiossincráticas de pensar e construir a vida. Em verdade, trata-se sempre da formação da pessoa visando ao desenvolvimento de uma melhor humanidade; uma nova humanidade tão necessária aos tempos atuais, como escreveu Morin (2020), na visada de um *humanismo regenerado*, bem como nas palavras de Josso (2012, p.125), que tanto têm nos inspirado:

O paradigma do singular-plural, que emerge da prática de pesquisa-formação baseada em narrativas de vida e que tende para uma consciência mais unificada de nós mesmos, *individual e coletivamente*, se apresenta como o deslocamento para uma posição transdisciplinar no qual a busca de um saber-viver consigo e com os outros tenta uma reunificação dinamizadora de conhecimentos científicos, artísticos, experienciais e sensíveis no cerne de nossa existencialidade. Como diria René Barbier, esta arte de viver, pessoal e profissionalmente, *na escuta sensível de si mesmo, dos outros e de nosso universo* pode ser pesquisada de muitas maneiras. Os caminhos de pesquisa e de formação são tão numerosos como a inesgotável criatividade da energia que anima nosso universo cósmico, no seio do qual a emergência da humanidade é apenas uma das formas manifestadas e acessíveis à nossa “visão”⁸.

Da mesma forma nas palavras de Ricoeur (1991, p. 261), ao explicitar sua visada na perspectiva “da vida boa com e para outros nas instituições justas”, de modo a iluminar sua preocupação com a

⁸ Destaques da autora.

humanização da humanidade, não como um conceito universal abstrato, mas no sentido de pluralidade de pessoas singulares, a quem se lhes deve respeito particularmente, razão pela qual “não é possível estabelecer vínculos entre o si e o outro, se não for determinado o que, na minha pessoa e naquela do outro, é digno de respeito (Ricoeur, 1991, p. 261)”. Nessa linha de pensamento, Ricoeur lembra que “o respeito devido às pessoas colocado na segunda fórmula do imperativo Kantiano, tem no plano moral, a mesma relação que a solicitude tinha no plano ético, com a perspectiva da “vida boa” (Ricoeur, 1991, p. 259)⁹.

Inspirada por esses entendimentos, é possível afirmar que, mediante nossa experiência de trabalho com pesquisa (auto)biográfica, instaura-se, entre integrantes do GRUPRODOCI e do GRUPO D'Generus, um novo modo de ser pesquisador/a e de operar com pesquisa em educação. O compromisso com a pessoa e o modo potente e sensível do trato (auto)biográfico influenciou e segue influenciando pessoas com as mais diferentes histórias de vida que, motivadas por diversas vivências e experiências, são acolhidas nesses dois grupos de pesquisa e a partir do acúmulo de saberes e fazeres da Pesquisa (Auto)Biográfica são conduzidas a ser pesquisador(a), a ser professor(a), a ser pessoa na dimensão “singular/plural!, como nos ensina Josso (2002), isso é, na dimensão de um “si mesmo como um outro” como postula Ricoeur (1991).

Trata-se da institucionalização, na academia, de um novo entendimento do que seja a pesquisa-formação, vivenciada em alteridade.

⁹ Destaques do autor.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Elementos Histórico-sociais - um olhar transversal no contexto espaciotemporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de Vida: destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 253-279.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Brazilian Teacher Education Revealed Through the Life Stories of Selected Great Educators, **Journal of Education for Teaching - JET**, England, v. 28. n. 1. p. 7-16, abril, 2002. <https://doi.org/10.1080/02607470220125750>.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Histórias de vida de educadores: uma contribuição para a formação de professores reflexivos. **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 26, n.53, p. 11-32, 2004a.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Teacher Education and Outstanding Educators: Universal Characteristics. **Journal of the International Society for Teacher Education - JISTE**, v. 8, n. 1, p. 48-56, 2004b.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Historiando os CIPAS em seu acontecendo ... um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p.7-13.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Le récit autobiographique – temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil**. Collection Histoire de Vie et Formation - Dirigée par Gaston Pineau, Paris: L'Harmattan, 2008, p. 125-146.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Narrando um movimento... In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFERN/EDUNEB/EDIPUCRS. 2012, p. 21-28.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação**, 39(1), 13–26, 2014a. <https://doi.org/10.5902/1984644411341>.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Bolívar, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en Educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Madrid/Porto Alegre: Editorial Universidade de Granada/EDIPUCRS, 2014b.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Dimensões epistemológicas e metodológicas em pesquisa autobiográfica - eixo de estudo do Congresso Internacional de pesquisa autobiográfica – CIPA. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO Cristhianny. **A Nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, Tomo I.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Histórias de Vida de destacados educadores brasileiros: unidade na diversidade epistemológica de uma construção em rede de pesquisa. In: SOUZA, Elizeu Clementino, et. al. (Orgs.). **Vida, narrativa e resistencia: biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, p.191-215, 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias e histórias: Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: trajetórias, memórias e histórias da rede de pesquisa. In: Gis le sujet dans la cité. **Simpósio**. Sorbonne, Paris Nord, 2022.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, 29, e47664, 2023a. <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Métamémoire-mémoires: le mémorial de formation. PASSEGGI, Maria; DAHLET, Véronique Braun (Orgs.). **Mémorial universitaire et de formation**. Une culture narrative dans l'enseignement supérieur brésilien. Paris: L` Harmattan, 2023b.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Os professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Madrid: Comunicación, 1970.

BENJAMIN, Walter. **El narrador**. Madrid: Taurus, 1988.

BOLÍVAR, Antonio et al. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, S. A., 2001.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones Epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 27-69. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1.

BOURDIEU, Pierre. **Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1985.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARR, Wilfred. Education for citizenship. **British Journal of Educational Studies**, vol 39, nº 4, pp. 373-385, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Motivos pessoais e espaço de pesquisa : ensaio de uma biografia de pesquisadora. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 39-55. Tomo II.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO Cristhianny (Orgs.). **A Nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p.39-57 Tomo I.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e**

- metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 71-93. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DEROUE, Jean-Louis. **La profession d'enseignant comme montage composite.** Éducation Permanente, n. 96, p. 61-71, 1988.
- DEWEY, John. **Democracia y educación.** Buenos Aires: Losada, 1982.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós, 1990.
- GOODSON, Ivor. Life stories and the study of schooling. **Interchange**, 11(4), p. 62-76, 1981.
- GOODSON, Ivor. **Studying Teacher's Lives.** London: Routledge, 1992.
- GOODSON, Ivor. Developing life and workhistories of teachers. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 245-266.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. (2000). Narrative interviewing. London: **LSE Research Online**, 2000, Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2633>.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, p. 37-50, 1988.
- JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer Vers Soi.** Lausanne: L'Age D'Homme, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO,

Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 113-146. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO Cristhianny (Orgs.). **A Nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p.59-89. Tomo I.

JOSSO, Marie-Christine. A metanoia: um processo biográfico de mudança de paradigma. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et al. (Orgs.). **A Nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p.317-354. Tomo III.

LESSARD, Claude. **La profession enseignante**: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Repères - Essais en Éducation, n.8, p. 135-190, 1986.

MCEWAN, Hunter; KIERAN, Egan. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación** (Orgs.). Teachers College Press, Columbia University, 1995.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do Coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, ABRAHÃO, DELORY-MOMBERGER. Reabrir o passado, inventar o dever: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição;

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29-57. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1.
- PINEAU Gaston; Marie-Michèle. **Produir sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1983.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 139-158. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1.
- PINEAU, Gaston. A aventura de histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p.69-95. Tomo II.
- QUINTANA CABAÑAS, José Maria. **Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dykinson, 1988.
- RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus,1991.
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

3

PARADIGMA BIOGRÁFICO: UMA REINVIDICAÇÃO DAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS... UMA REINVIDICAÇÃO DAS PESQUISAS COM MEMÓRIAS, DISCURSOS E NARRATIVAS DE MULHERES

Júlia Guimarães Neves

Palavras iniciais

O que, em termos paradigmáticos, produzem as pesquisas com memórias, discursos e narrativas de mulheres? Provocados por esta indagação e comprometidos com uma construção teórico-reflexiva que elabore possível resposta à questão, este breve ensaio compõe reflexões que instituem o seguinte trânsito: partimos do reconhecimento das matrizes estruturantes que formam o sujeito e a realidade do sujeito pelas e com as quais fomos produzidos enquanto coletivo humano herdeiro da modernidade e nos deslocamos em direção às possibilidades reivindicatórias de outros modos de produção da vida e dos sujeitos, em reconhecimento e em denúncia do paradigma que estrutura aquilo que hegemonicamente conhecemos por ciência.

Com vistas à elaboração deste trânsito reflexivo este texto está organizado em duas seções, são elas: *o mito da neutralidade e a reinvidicação do paradigma biográfico*. Estes dois subtítulos realizam, então, o percurso anunciado nas linhas anteriores. Cabe ressaltar que, ao longo desta produção textual, outras indagações são feitas, em relação dialógica com a indagação que principia este ensaio.

Provenientes das construções reflexivas deste nosso percurso, em seus pontos de chegada, situamos alguns anúncios que, em nossa leitura, são reivindicados pelo campo de produção teórico-

epistemológico e paradigmático das pesquisas (auto)biográficas. Engrandecendo esses anúncios, que se estruturam na intenção de produzirmos alargamentos compreensivos, face à complexificação do entendimento sobre o próprio humano e sobre as possibilidades de produção de conhecimento, residem as pesquisas com memórias, discursos e narrativas de mulheres.

O mito da neutralidade

Em 1962, na importante obra “A estrutura das Revoluções Científicas”, Thomas Khun alertara: não há neutralidade no saber científico, a ciência é estruturalmente orientada. Desafiados por essa afirmação de inspiração khuniana, intentamos aqui refletir sobre a noção de neutralidade, colocada como um importante predicado do conhecimento científico, e com o qual estruturou-se em grande medida as noções de verdade, objetividade e racionalidade que acompanham as intenções de legitimidade social e histórica da ciência moderna desde o século XVII.

Se desde já anunciamos nossa filiação à noção de que não há neutralidade no saber científico e que a ciência é estruturalmente orientada, resta fazer-nos uma importante indagação: *que orientação é essa? Quais são as regras e as direções com as quais se constitui e se movimenta a ciência?* Estas indagações nos encaminham à reflexão sobre a constituição do saber científico, temática de discussão deste subtítulo.

A ciência produz um tipo de conhecimento que nos forma histórica e hegemonicamente e que se estruturou na busca pela superação de tudo aquilo que nos mantinha, enquanto humanidade, vinculados ao que se passou a nomear como fantasias, imaginários, incertezas.... Na busca pela superação dos conhecimentos tradicionais, do conhecimento

mitológico, do conhecimento religioso, do conhecimento filosófico, o conhecimento científico se apresenta na intenção de ruptura e de superação com aquilo que o precedeu. Compreender os fenômenos naturais e a realidade passa a ter, a partir da modernidade, o conhecimento científico como fonte de estimada legitimidade. Significa um movimento de redução da noção de razão à ciência, como se a partir desta conjunção tivéssemos a possibilidade de uma superioridade de domínios racionais.

A objetificação daquilo que se busca conhecer, a produção de hipótese, a realização de testes de verificação, a experimentação, a análise de resultados, a formulação de conceitos, entre outros passos, compõe a produção do que conhecemos como ciência moderna. A produção de uma nova realidade social, histórica, cultural e econômica, produzida com o advento da modernidade produz igualmente uma nova orientação formativa e compreensiva sobre o que é o humano. A ruptura com uma noção de ser humano vinculada à imagem e semelhança, tal como propunha o pensamento eclesiástico, perde espaço para a noção de uma razão autônoma, constituidora do ser humano e edificadora de sua condição de sujeito moderno. É a partir da modernidade que assumimos a posição de uma humanidade produtora de um conhecimento racional e verdadeiro, no triunfo da ciência: “[...] a civilização da ciência e da técnica, moderna por excelência, erigiu a razão científica como o mais válido, senão o único paradigma de toda racionalidade possível (Barbosa, 1994, p. 18-19)”. A racionalidade em sentido objetivo, estratégico e instrumental é condição do movimento de modernização desejado.

Jürgen Habermas, importante filósofo alemão, em sua crítica ao discurso moderno, destaca que “como conhecimento absoluto, a razão assume uma forma esmagadora. [...]. Pois a razão agora ocupa o lugar do

destino” (Habermas, 1987; 2019, p. 42), destino esse que cumpre o papel de assegurar os novos *telos* modernos, mediante os processos de secularização que instauram novas lógicas culturais, sociais, religiosas, políticas e econômicas. Habermas, como um dos pensadores críticos daquilo que podemos situar como segunda geração de teóricos vinculados à Escola de Frankfurt, nos auxilia com sua crítica aos limites técnicos e reducionistas da razão, estratificada pelo campo de atuação da racionalidade imperativa da sociedade moderna.

A valorização da razão, que na modernidade vincula-se à noção de neutralidade e objetividade, reduz a cognição humana à racionalidade – movimento de operacionalização da razão –, em direção técnico-instrumental, que acaba por objetificar os fenômenos a serem estudados a fim de anunciar um sujeito que, por sua capacidade racional, é dotado das capacidades necessárias para dizer sobre estes. Nossa condição de existência é reduzida ao anúncio que diz que somos sujeitos dotados de razão: uma razão descontextualizada, neutra e universal. A modernidade vincula-se à produção de uma noção de razão como entidade localizada na mente, separada de um corpo e abstraída do seu contexto. O conhecimento decorrente desta razão é assumido como fim em si mesmo, como pronto e acabado.

Deste modo, compreendemos que este movimento, empreendido pela modernidade, ao passo que produz novas diretrizes epistemológicas e a estruturação de um novo paradigma é, ao mesmo tempo, um movimento de natureza ontológica. Pensar a produção de uma nova concepção de racionalidade significa pensar o próprio sujeito. Assim, a ciência moderna nos diz da possibilidade de um sujeito também de certezas, produto e produtor de conhecimento e de uma sociedade elaborada a partir da própria invenção do conhecimento científico e dos objetos científicos-tecnológicos descendentes. No reconhecimento da

produção de um conhecimento moldado por método, igualmente fez-se necessária a produção de um sujeito que o alcançasse, que o produzisse e o reproduzisse: que fosse dele produto e produtor. O que estamos falando aqui é, então, que a produção de um conhecimento neutro e objetivo não se faz desvinculada na própria produção de um sujeito que se estereotipa dos mesmos predicados: um sujeito da lógica, do cálculo, da racionalidade técnico-instrumental. A ciência é produzida pelo sujeito e é produto de sua capacidade de ler, objetificar, experimentar e dizer sobre o mundo.

Se por tantos séculos estivemos diante da tentativa de vinculação da racionalidade moderna à produção de um conhecimento neutro, anunciamos o seu malogro e afirmarmos: *a neutralidade é um mito!*

A razão única, neutra e objetiva, pensada e requerida pelo ideal moderno é inexistente, pois não existe racionalidade que seja estéril de subjetividade. A racionalidade abstraída da história individual do sujeito que produz as capacidades de compreensão e autocompreensão é um mito. Esse reconhecimento não nos afasta da nossa condição de sujeitos de razão, mas alarga a noção de que razão coexiste com outras tantas dimensões que constituem a nossa condição humana.

Por certo, os processos evolutivos que garantem, pelo mecanismo de seleção natural darwiniano e pelas relações socialmente construídas entre os sujeitos no mundo e com o mundo produzido e apreendido na relação entre as antigas e novas gerações, nos permitem a constatação de que somos sujeitos de pensamento racional. Todavia, ao passo que nos constituímos de razão, os nossos mesmos processos evolutivos nos dizem da necessária dinâmica de produção de vínculos e apegos que também estruturam a produção da nossa espécie *Homo Sapiens Sapiens*. Essa dupla sapiência é, sem dúvida, marcada por outras tantas dimensões, que não apenas aquela pela qual a modernidade nos reduziu.

O uso da razão em operação lógica, objetiva e técnica é, sem dúvida, uma das capacidades do desenvolvimento humano, ao passo que os afetos, as emoções, os corpos, as memórias, constituem esse mesmo sujeito e são mobilizados a todo instante em que desejamos, entre outras coisas, pensar de forma lógica, objetiva e técnica.

Esse *todo* do humano, acontece a *todo* instante. Então, *onde foram parar todas estas outras dimensões que nos constituem?* destacadas, reconhecidas e sistematizadas pela obra de Marie-Christine Josso (2010; 2016), quando nos diz que para compreendermos o humano precisamos considerar *a pessoa na sua globalidade*. A resposta a esta indagação nos leva à denúncia do exercício sistemático de apagamento, produzido e reproduzido por tantos séculos, das outras dimensões que constituem o sujeito, em detrimento da valorização do sujeito da razão, estratificada enquanto razão instrumental. O processo de cálculo e controle, empreendido pela racionalidade científica, parece em parte produtor de uma inibição da própria manifestação do ser e, por conseguinte, incapaz de acolher a profundidade da nossa existência.

Ora, *como a modernidade daria vasão a uma suposta neutralidade se não produzisse, ao mesmo tempo, uma tentativa de apagamento das próprias condições subjetivas, que substanciam as outras dimensões constituintes da nossa condição e das formas diversas de ser sujeito?* Neste interim, reside a tentativa de apagamento da nossa condição enquanto sujeitos de história, produtores e produzidos pelas marcas de uma vida vivida no tempo e constituidora dos modos como vamos nos tornando aquilo que somos. A ênfase da modernidade no eterno, no absoluto e no universal faz como que a noção de tempo e o reconhecimento da história desapareça. A modernidade busca inaugurar um novo tempo, negando a própria condição temporal. Considerar a condição biográfica do sujeito é reconhecer aquilo o torna fundamentalmente singular: se é

temporal não pode ser neutro, nem universal, nem absoluto. As memórias, os discursos e as narrativas não são abordados pelas ciências tradicionais de matriz empírico-analítica, uma vez que a experiência da vida não pode ser reduzida a ações instrumentais focadas em imparcialidade, em controle, em domínio de objetos. Dito isso, anunciamos que o paradigma científico moderno é, por sua natureza, um *paradigma abiográfico* (Neves, 2019).

A reivindicação do paradigma biográfico

Repetimos: a neutralidade é um mito!

Até aqui discutimos os aspectos que nos permitiram reconhecer o mito da neutralidade e, agora, nas primeiras reflexões deste subtítulo retomamos a indagação que outrora fizemos: *Quais são as regras e as direções com as quais se constitui e se movimenta a ciência?* Ao passo que a neutralidade é um mito, reconhecemos igualmente que não há neutralidade na intenção projetiva do sujeito moderno. Deste modo, as regras e direções são aquelas que produzem um sujeito de medidas lógicas, objetivas, matemáticas e estratégicas, um sujeito homogêneo e masculino.

Attico Chassot (2006) é interlocutor nesta discussão, desde a interrogação que nomeia o título de uma de suas obras “A ciência é masculina?” com a qual debruça-se em formulações teóricas que respondem: sim, a ciência é masculina. O que temos, em diálogo com Chassot, é a afirmação de que o sujeito produtor da ciência é o masculino e, no horizonte desta mesma reflexão que vemos aqui realizando, significa pensar que o modelo formativo que orienta a produção deste sujeito é também postulado em regras e direções masculinas e que, por este fato, serve a uma parcela de sujeitos e, ainda, a modelos de

masculinidade associados, em grande medida, aos predicados lógicos, racionais e objetivos que sustentam essa projeção formativa moderna.

Essa regra e direção normativa, que uma vez mais afirmamos ser ausente de neutralidade, tem suas bases, segundo Chassot (2006), nas raízes gregas, judaicas e cristãs que engendram os genes dos quais somos vindouros e com os quais nos constituímos enquanto ocidente, a exemplo: Zeus, Aristóteles, Adão e o pecado de Eva, Moisés, Santo Agostinho, Santo Isidoro, Tomás de Aquino, Rousseau, entre outros tantos nomes. Por conseguinte, na modernidade, na invenção da família moderna, nas novas lógicas de produção social e econômica, esta mesma norma se expressa ao alicerçar a sociedade de modelos, culturas e relações patriarcais.

Aqui, ao leitor, se torna necessário tentarmos elencar a série de exclusões, as que temos mencionado neste ensaio, sustentadas no ideário projetivo do sujeito moderno: i) *excluídas estão as demais dimensões que constituem a nossa condição humana em detrimento de uma razão única, objetiva e neutra*; ii) *excluídas estão as mulheres*, – em suas diferentes formas de ser –; iii) *excluídos estão os aspectos históricos que constituem a nossa singularidade*.

Ao passo do reconhecimento, em tom de denúncia, destas exclusões, – de outras tantas que poderiam ser elencadas aqui –, reconhecemos a urgência de inúmeros resgates, enquanto emergências necessárias à produção de um olhar mais alargado sobre a constituição do sujeito, sobre as possibilidades de criação de outros parâmetros ao conhecimento científico, do anúncio de paradigmas outros.

Com a discussão daquilo que podemos nomear como modernidade tardia, conforme conceitua Stuart Hall (2006), encontramos outras vozes que se somam nesta crítica ao sujeito formado, produzido e idealizado pela modernidade e sua presença ainda fortalecida na

contemporaneidade. Desta crítica também reside o importante movimento de ampliação compreensiva ao sujeito: do sujeito uno da modernidade, enquanto modelo idêntico a ser perseguido, reivindica-se as posturas necessárias de reconhecimento do *pluri*, constituidor de uma nova noção de sujeito no mundo, com o mundo e com os outros. Este movimento é, em Stuart Hall (2006), uma quebra disruptiva que perpassa as críticas e as renovações das relações de poder que estruturam as sociedades aos longos dos séculos, nos diferentes tempos histórico-sociais. Nesta crise da representação deste sujeito moderno encontramos a marca renovadora, reformadora e ativa com a qual se estrutura a intensa relevância dos movimentos sociais que passam a tensionar essa representação de sujeito, em sua natureza limitadora, segregadora, omissa e faltante, em agravo da condição diversa constituidora dos múltiplos modos, formas, faces e cores de ser sujeito. A homogeneização significa o apagamento da diversidade inerente e constituidora do sujeito. Neste interim, destacam-se os movimentos feministas, antirracistas e multiculturais, inseridos na luta pelos direitos de ser e existir e na busca pela produção de relações sociais mais justas e mais igualitárias.

Novamente é possível afirmamos: são inúmeros os resgastes necessários, enquanto emergências à produção de um olhar mais alargado sobre a constituição do sujeito, sobre as possibilidades de produção de outros parâmetros ao conhecimento científico. É diante deste cenário que reconhecemos e situamos o campo das pesquisas (auto)biográficas, naquilo que este campo teórico-epistêmico anuncia em termos de ampliação da compreensão de sujeito ao passo da reivindicação por um paradigma outro.

Se a produção do conhecimento moderno se estrutura na negação da nossa condição biográfica, reconhecemos que o campo de produção

das pesquisas (auto)biográficas reivindica o reconhecimento de nossa condição enquanto sujeitos biográficos. Somos feitos de história, somos a reunião das memórias que nos constituem um sujeito no tempo e com o tempo:

Isto porque não se pode prescindir da concepção de que o sujeito seja consciente do seu próprio itinerário formativo, que se dá em um ambiente social (econômico, político e cultural) onde não é submisso e determinado pelo ideal da instrumentalização, mas consciente de si e da realidade histórica, dinâmica e complexa que o cerca (Neves, 2019, p. 18)

O reconhecimento da nossa condição histórica é fundamental para que nos apropriemos dos sujeitos que somos, dos movimentos constitutivos que nos interpelam, das identidades evolutivas (Josso, 2016) com as quais vamos nos percebendo, nos fazendo e refazendo na produção da nossa singularidade. O reconhecimento da nossa historicidade nos coloca diante de possibilidades autoformativas que permitem, em exercício intencional e reflexivo, produzirmos significados existenciais aos percursos de vida pelos quais nos tornamos aquilo que somos. É desde exercício intencional e reflexivo, que tem na narrativa o seu *locus*, que o sujeito apropria-se de si-mesmo, na admissão dos modos como se anuncia, das memórias que o povoam e dos esboços que são tomados como imagináveis, desejantes e incessantes possibilidades – senão por nossa condição de finitude –, de invenção e reinvenção de nós mesmos.

Diante de uma “ciência sem consciência”, como nos adverte Edgar Morin (2005), face a uma crise de sentidos e uma crise paradigmática, de um paradigma moderno – *abiográfico*, que tão pouco dialoga com a vida em sua existencialidade histórica, multifacetada e plural, anunciamos possibilidades de produção de uma ciência com

consciência, estruturada naquilo que podemos nomear de um *paradigma biográfico*.

O campo de produção das pesquisas (auto)biográficas, alargado pelos estudos com mulheres em seus itinerários de vida e formação, não só amplia a reivindicação pela produção da emergência do paradigma biográfico, como o escancara. O paradigma biográfico é aqui anunciado, sobretudo, enquanto horizonte, enquanto desafio formativo à produção do sujeito nos novos tempos, enquanto orientação à produção de outras possibilidades impulsionadas por uma ciência inclusiva, socialmente referenciada, ética e diversa.

Palavras finais

Não me Peçam Razões...

Não me peçam razões, que não as tenho,
Ou darei quantas queiram: bem sabemos
Que razões são palavras, todas nascem
Da mansa hipocrisia que aprendemos.

(José Saramago)

Saramago (2014) em “Os poemas possíveis”, nos presenteia com seus versos que desmontam a noção de razão única, a que temos refletido até aqui, em nosso desafio teórico-reflexivo que partiu da realização de uma crítica à ciência moderna, na delação de alguns de seus limites. Quantas são as razões possíveis, quão variável e múltipla é a operacionalização do pensamento em razões múltiplas. Quantas justificações em palavras que nascem utilizamos na intenção de oferecer razões que nos apontem o domínio das certezas: *que não as tenho*, como diz Saramago; que não temos todos nós, como coletivo humano. Provocados pela poesia de Saramago é fundamental dizermos

que não assumimos a razão como prerrogativa da modernidade, senão o movimento de hipervalorização do pensamento racional, que acontece a partir da modernidade, via o reducionismo de uma razão acompanhada e sucumbida pelos predicados da técnica, da instrumentalização e da neutralidade.

Reconhecemos que a razão se encontra vinculada a outras tantas dimensões do humano, de modo que a operacionalização de um pensamento racional pressupõe que reconheçamos que há outras tantas dimensões contidas na própria razão e que, inclusive, a tornam possível. Na união entre aquilo que fora historicamente separado, encontramos na obra “Sentir e saber as origens da consciência” (2022), do neurocientista luso americano Antônio Damásio, a reflexão sobre a compreensão do humano que se faz pelo reconhecimento da capacidade que temos de sentir. Segundo Damásio, é justamente pela lógica do sentimento que acessamos a noção de ser humano como sujeito de consciência. Deste modo, os limites não estão na razão em si, nas na concepção instrumental da razão assumida a partir da modernidade, ou seja, naquilo que a racionalidade moderna propõe como razão: uma razão engolida por uma racionalidade científica, unificadora e totalizante.

A compreensão da razão a que acreditamos admite a mudança justamente porque admite e reconhece o tempo. Com Habermas (1987; 2019) admitimos que a razão não impera sozinha e não pode se construir apartada de seu contexto histórico. A produção do conhecimento científico desconfia, a partir das reflexões que aqui fizemos, de qualquer ideia que aponte para a possibilidade de universalidade e neutralidade, pois concebemos que a produção do conhecimento é sempre relativa aos sujeitos em seus contextos histórico-culturais.

Reconhecemos que a ênfase de modo excessivo no domínio, no controle, na técnica, na eficiência se edifica tradicionalmente em

desfavor do reconhecimento da subjetividade que é estruturante do humano e de suas possibilidades produtoras de conhecimento que perpassam a apropriação da sua própria subjetividade. Como forma de reconhecimento da nossa constituição como sujeito consigo, com o outro e com o mundo acreditamos nas potências formativas que se dão a partir das relações intersubjetivas. Uma vez mais, em companhia de Habermas (1987; 2019), reconhecemos a possibilidade de deslocamento da ciência instrumental, universal e neutra para uma ciência que se faz com ênfase na linguagem e na historicidade, na construção de uma constituição do sujeito consciente de si e que não se faz desprendida da consciência do outro em relação intersubjetiva.

Chegamos ao final deste breve ensaio e declaramos que este não teve como intenção assumir-se prescritivo senão apresentar um espaço de produção teórico-reflexiva dedicado ao campo das pesquisas (auto)biográficas e, em especial, das pesquisas (auto)biográficas com mulheres. Assim, neste instante da escrita, retornamos à indagação inicial que questionava: *O que, em termos paradigmáticos, produzem as pesquisas com mulheres?* na certeza de que não se esgotam as reflexões necessárias à complexificação das reflexões teórico-epistemológicas que nos permitem aproximarmo-nos de discussões que aquietem as nossas urgências por esta resposta. Uma resposta que é, sem dúvida, múltipla e plural. O que elaboramos aqui foi uma possibilidade de aproximação com esta interrogação que nos acompanha e que nos permite, também, permanecermos em movimento, enquanto pesquisadoras e pesquisadores do campo acadêmico-científico das pesquisas em educação.

Buscar aproximações reflexivas que nos satisfaçam tem como intuito não perdemos de vista o significado ao campo acadêmico-científico daquilo que fazemos ao optarmos, acreditarmos e

produzirmos pesquisas com mulheres, ao nos comprometermos política e eticamente com a produção de um outro modo de fazer ciência. Uma ciência que denuncia as matrizes estruturantes, discriminatórias, objetificadoras, sexistas e excludentes que engendram a ciência moderna: segura, objetiva, fria, sem ligação com a política e com a sociedade, sem outra história que não a da retificação dos erros, limitada aos fatos, sem opinião a respeito dos valores em suas convicções (Latour, 1994). Os significados daquilo que fazemos residem nas possibilidades de produção de uma ciência pensada, assumida e produzida segundo outras orientações paradigmáticas que, na denúncia de um rosto homogêneo e universal, anuncia a imensidão contida na diversidade dos múltiplos rostos que formam a nossa condição como sujeitos no mundo, com o mundo e com os outros. Uma ciência produzida segundo uma orientação paradigmática que admita, proteja, reconheça e valorize a heterogeneidade e que é feita por sujeitos históricos e com sujeitos históricos, no reconhecimento da nossa diversidade e no compromisso político e ético de produção e disseminação das múltiplas vozes.

Por fim, *o que, em termos paradigmáticos, produzem as pesquisas com mulheres?* As pesquisas (auto)biográficas que se debruçam no reconhecimento e na valorização das *memórias, discursos e narrativas de mulheres* alargam as possibilidades de produção daquilo que chamamos de *paradigma biográfico*.

Referências:

BARBOSA, Wilmar do Valle. Razão Complexa. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**.

Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina?** Unisinos, 2006.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Martins Fontes, 2019.

HABERMAS, Jürgen. The Philosophical Discourse of Modernity. Cambridge: Polity Presse, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: Tomo I. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016.

LATOURETTE, Bruno. **A profissão de pesquisador – olhar de um antropólogo**. Conferência-debate no Instituto Nacional da Pesquisa Agronômica – Paris (22/09/1994). Coleção “Sciences en questions” do Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) – França – Publicado em 1995 – ISBN 2.7380-0646-9. Tradução de Pedro Vieira Abramovay (disciplina EAE – 5912. Teoria e Prática da Pesquisa Científica Interdisciplinar do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPE/FEA) do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM) da Universidade de São Paulo).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEVES, Júlia Guimarães Neves. **O sujeito da educação: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SARAMAGO, José. **Os Poemas Possíveis**. Porto Editora, 2014.

4

APONTAMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, ARTESANATO, MODA/VESTUÁRIO

Damiana Ballerini

Primeiras Palavras

Estes escritos são parte das minhas reflexões a partir do projeto de pesquisa *Arte, Artesanato e Moda: construindo práticas pedagógicas com artistas-artesãs (2023-2026)*, em andamento no campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa, que estuda os percursos formativos de artistas-artesãs em seu trabalho com a costura, o bordado, o crochê, o tricô, a tapeçaria juntamente com outras manifestações artísticas. Tais práticas artísticas/artesanais, em especial as artes têxteis, podem ser produtivas para os processos formativos do público universitário participante da referida pesquisa e do projeto de extensão *Alinhavando saberes: tricotar, bordar, crocheter, costurar e outras artes na educação superior* já que ambos estão atrelados¹. As atividades de extensão servem como suporte e diálogo para a investigação que problematiza a tríade arte-artesanato-moda e a questão do trabalho manual *versus* trabalho intelectual fundamentada nos estudos feministas e de gênero. Sendo assim, a aprendizagem das artes têxteis, tanto na Universidade como em outros âmbitos, para além das técnicas, exige lidar tanto com saberes “manuais” como intelectuais. Além do que, pode proporcionar

¹ Também ministro um componente curricular *Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Escola e Sociedade* no curso de Pedagogia do Campus Jaguarão da Unipampa, onde venho também trabalhando esta temática.

um diálogo com outras técnicas artísticas e enriquecer a formação pedagógica da comunidade acadêmica interna e externa.

Costurar, bordar, tricotar, crocheter e várias outras manifestações artísticas entendidas como “manuais” são culturalmente, na sociedade brasileira e gaúcha, imputadas ao universo feminino. Vemos, nos últimos anos, que o ensino e a produção dessas técnicas vêm fazendo parte da formação acadêmica em cursos na área de Moda e/ou Psicologia, de várias instituições de educação superior públicas brasileiras: Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Ceará (UFC), para citar algumas. Além de terem adentrado o universo acadêmico, também são ressignificadas por mulheres como a artista visual Rosana Paulino, a estilista Zuzu Angel, bem como por iniciativas de artesãs e/ou de coletivos como *Clube do Bordado*, *Bordado Empoderado*, *Nectarina Bordados Subversivos*. A temática é relevante, pois traz para a educação superior discussões em torno do fazer artístico/artesanal alicerçadas em miradas pedagógicas e de gênero. Assim como problematizar a dualidade manual *versus* intelectual tão presente em discussões sobre o que fazer artesanal e artístico, bem como a inserção das mulheres nas esferas profissionais e formativas apoiadas nessas manifestações artísticas.

Ainda que tenha feito as reflexões acima, neste momento, exercito apenas um recorte dessas discussões até pelo breve espaço que tenho. Por isso, o objetivo deste texto é problematizar a tríade Arte, Artesanato e Moda/Vestuário, bem como pensar sobre as possibilidades educativas de práticas artísticas como costura, tapeçaria, bordado, tricô, crochê. Aqui, faço uma revisão bibliográfica sobre o tema levando em consideração que, no decorrer da investigação, pretendo trabalhar sob

a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e pela narração de histórias de vida. Neste sentido, para Marie-Christine Josso (2007) em *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida* salienta que:

efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2017, p. 414).

Sendo assim, a aprendizagem de diversas manifestações artísticas que englobam a arte e o artesanato em espaços educativos, é uma possibilidade de formação para as pessoas envolvidas e um modo de fomentar o encontro e diálogo entre elas, para que assim possam juntas compartilharem de suas vidas e formarem-se juntas. Para tanto, é imprescindível criar condições para que se estabeleça um espaço de aprendizagens e troca de saberes. Ademais, valorizar o trabalho artesanal/artístico de mulheres que, atuam como educadoras levando adiante seu legado cultural pela via da educação.

Nesse aspecto, como parte relevante dessas práticas, a tecelagem já estava presente com os povos originários antes da colonização europeia no Rio Grande do Sul. Em Jaguarão, município situado no extremo sul do Estado e fazendo fronteira com o Uruguai, o trabalho artesanal com lã² natural de ovelha se tornou parte da identidade rural local, sendo considerado uma atividade feminina (Ávila, 2018). A preparação da lã e a própria confecção de artefatos têxteis como mantas, ruanas, cachecóis, boinas, blusões, ponchos, palas etc. são

2 No que se refere à produção de lã em escala nacional, o Rio Grande do Sul detém a maior fatia, em torno a 94%, segundo dados de 2022 da Pesquisa Pecuária Municipal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PPM/IBGE).

atividades que demandam tempo e requerem o acúmulo de conhecimentos passados de uma geração a outra por mulheres e, por muitas vezes, não é valorizada a nível econômico. A feitura das peças se dá, sobretudo, no ambiente doméstico pelas artesãs³ e, nesta trama, desponta o *jacquard* como uma técnica artesanal de trabalho com a lã natural, reconhecida como patrimônio cultural imaterial, desde 2016, pela Câmara de Vereadores de Jaguarão (Ávila, 2018). No que consiste esta técnica?

Não sabemos ao certo a data de nascimento da técnica manual de crochê *jacquard* utilizando a lã natural de ovelha onde se utiliza, usualmente, duas cores de lã para a elaboração das peças como explica uma artesã: “[...] o *jacquard* é feito ponto por ponto, o desenho não é bordado é trabalhado no próprio tecido utilizando duas ou três de fio de lã” (Herrmann, 2015, p. 15). Como resultado são elaborados gráficos com motivos florais, geométricos ao tecer os fios. Antes disso, a lã é “[...] lavada, secada, aberta, cardada, fiada e tingida com elementos naturais” (Ávila, 2018, p. 20) para logo ser transformada em diversos produtos têxteis. O processo do trabalho tem um acento coletivo, marcado também pela transmissão de conhecimentos de forma oral, com a busca de uma identidade individual ancorado na lida campeira e sendo atravessado pelo diálogo entre os meios rural e urbano do município.

Na sequência discutirei sobre o diálogo entre arte, artesanato e moda/vestuário como forma de pensar as fronteiras borrosas entre cada área ou campo. Para logo, entrelaçar estas discussões com reflexões sobre as possibilidades educativas das práticas artísticas da costura, da tapeçaria, do bordado, do tricô, do crochê para além da educação universitária.

3 Podem ser chamadas de artesãs-artistas ou artistas-artesãs.

Arte, Artesanato e Moda/Vestuário

Rita Morais de Andrade (2021) chama a atenção para a relação entre o vestuário e os modos de nos vestir e das outras pessoas se vestirem. Sendo assim, nos vestimos para atender a um desejo/vontade por cobrir os nossos corpos seja por questões físicas ou filosóficas. Para tal finalidade, “[...] inventamos e adaptamos técnicas de pinturas corporais, corte, costura, acabamentos que compõem tecnologias têxteis e de vestuário, do mesmo modo que buscamos soluções criativas para anseios mais subjetivos dos modos de cobrir o corpo.” (Andrade, 2021, p. 16). Portanto, quando falamos de vestuário, estamos tratando de artefatos que nos vestem para além das roupas e do que se conhece como moda nas culturas ocidentais.

Contudo, para a autora, a história do vestir ou história da moda tem forte apelo europeu/ocidental forjado por “descobertas” arqueológicas que emergiram no século XIX. Tais achados apontam o que se vestia em tempos remotos, a partir de olhares europeus, criando desta forma uma segmentação entre o que se produzia na Europa e em “outros” lugares construídos como “exóticos”. À vista disso, a formação nos cursos de modo se dá, majoritariamente, por currículos fortemente marcados por esses olhares. Todavia, há, também, miradas decoloniais que tentam pontuar, no Brasil, as influências das culturas afro-brasileiras e indígenas na sua matriz curricular nacional.

Da mesma forma, como bem salienta Andrade (2021), não há concordância na origem do termo moda que, é motivo de discussão para quem se debruça sobre o tema. Nesta direção, é motivo de debate a presença da moda atrelada a como se vestem e se vestiam no passado pessoas das mais diversas culturas. Dado isso, costuma-se denominar moda, a partir de estudos da área, como um evento moderno, ocidental

e europeu, que emerge no século XIV. Apesar disso, numa tentativa de forjar uma conceituação, podemos elucidar que moda “[...] é tanto um sistema vinculado à cadeia de produção de tecidos e de vestuário quanto é uma maneira de organizar as roupas sobre o corpo, de arranjá-las para criar uma determinada estética que vem acompanhada de uma ética.” (Andrade, 2021, p. 22-23). Logo, sua cadeia está ligada ao produto, a difusão e a utilização do vestuário por diversos segmentos da população, ligados a questões de gênero, pertencimento étnico-racial, geração e classe. Moda, vestuário, costume e indumentária são noções que estão presentes no “estudo do vestir”, leia-se na literatura produzida na Europa e na América do Norte, e são apropriados por instituições como universidades, museus e outros espaços aos se referir a roupas, acessórios etc. Apesar da “moda” estar mais em foco, já nos anos 1960 em espaços acadêmicos. Deste modo, o vestuário (ou “modo de vestir”) como parte da cultura material deve ser pensado desde a formação de criadores de “moda” em consonância com o meio ambiente e outras formas de pensar nas coleções e na veiculação das novidades a cada temporada. Já que a moda é parte de uma indústria que contribui muito para aumentar a poluição no planeta. A busca por repensar o consumo em excesso de roupas e um diálogo constante com outras áreas do conhecimento e também pelos saberes populares e tradicionais pode nos auxiliar a ter um modo de vida mais saudável para nós e para diminuir o impacto ambiental.

Arte e Moda estão unidas e são dois campos estruturados na Modernidade. Na concepção de Maria Amélia Bulhões (2012) a arte influencia a moda e a moda inspira a arte, embora a moda esteja mais voltada para o consumo e a arte para a criticidade. As fronteiras entre essas áreas se cruzam mesmo que as linhas divisórias não sejam bem

definidas. Os diversos modos de vestir podem inspirar as obras artísticas e elas, por sua vez, serem objetos de culto da moda.

Rosana Paulino, Bispo do Rosário, Anna Bella Geiger, Leonilson, Zuzu Angel, Anna Maria Maiolino e Vivian Caccuri —só para citar alguns nomes— têm o trabalho “artesanal” como protagonista em suas criações. A alta-costura e as grifes de luxo internacionais Loewe, Dior, Chanel, Etro, Alberta Ferretti, Missoni e outras marcas (de moda autoral ou não) nacionais como Martha Medeiros, Vanessa Montoro, Handred, BDLN e Neriage conectam a moda e o artesanato a partir de técnicas de criação de têxteis como crochê, tricô, macramê, tapeçaria e bordado à mão.

Quando fazemos uma reflexão sobre as atribuições de gênero às pessoas, de modo geral, em relação à moda, percebemos que a moda tem sido atribuída à feminilidade. Neste aspecto, já no início do século XX, a moda estava marcada pela presença das mulheres. Um modo de expressão e distinção social para aquelas já marcadas como filhas, mães e esposas (Alves, 2021).

No que tange a relação entre moda e gênero, podemos mencionar que a “invenção” da máquina de costura, no século XIX, permitiu que as roupas fossem confeccionadas com maior rapidez, já que em relação à costura à mão, a máquina costura mais pontos por minuto (Alves, 2021). Neste sentido, a confecção das roupas era marcada pela presença das mulheres como costureiras, talvez não tendo o mesmo status dos homens alfaiates e costureiros. Fora isto, bordar, costurar também eram atividades aceitáveis para as mulheres das mais variadas classes sociais, tanto para ser exercida em casa como um dote ou como forma de remuneração. Embora esses quefazeres daqueles e destes tempos sejam, comumente, chamados de artesanato ou manualidades, por que não chamá-los de “Arte”?

Néstor García Canclini (1990) em *Culturas Híbridas*, ao tratar do debate entre Arte e Artesanato(s) inicia perguntando: “¿Por qué muy pocos artesanos llegan a ser reconocidos como artistas?”. A discussão faz parte das dicotomias entre culto/popular, campo/cidade, individual/coletivo, forma/função, belo/útil, moderno/tradicional determinadas pela estética moderna — com forte acento da historiografia ‘tradicional’ da arte — que coloca a arte de um lado (como cânone) e o artesanato de outro lado. Por este ângulo, a arte é entendida como “[...] um conjunto de bens ‘espirituais’ nos que a forma predomina sobre a função e o belo sobre o útil, os artesanatos aparecem como o outro, o reino dos objetos que nunca poderiam se deslocar do seu sentido prático” (García Canclini, 1990, p. 224). Ela mesma como produto de uma burguesia urbana cultivada (talvez no sentido de Norbert Elias?) em contraposição ao artesanato que estaria ligado a uma produção “popular”, em série e coletiva. Porém, não se pode traçar linhas precisas entre a Arte versus as Artes Populares e o Artesanato, porque —como bem aponta Néstor— a “[...] a criatividade pode brotar também das mensagens coletivas” (p. 225).

No sistema da arte, que está situado historicamente, quem produz a arte (artista) é apenas a ponta do *iceberg* porque está envolvido num sistema complexo de produção e distribuição da obra, onde outros agentes “críticos, *marchands*, museus, salões, galerias, revistas de arte, etc.” (BULHÕES, 2012) atuam juntamente com ele para sua difusão e aceitação pelo próprio sistema. Por isso, a ideia de criação partir de ideias individuais e duma ação solitária não conta toda a história de como as obras são concebidas.

Por conta dessa complexidade de relações entre agentes e o mercado, a arte “[...] é produzida dentro de um campo atravessado por redes de dependências que a vinculam com o mercado, as indústrias

culturais e com esses referenciais ‘primitivos’ e populares que são também a fonte que nutre o artesanal” (García Canclini, 1990, p. 226). Também pelas relações cada vez mais constantes entre designers, artistas e artesãs. Mas ainda, ao que parece, os artistas têm um peso social mais expressivo (ou mérito) como criadores de arte, sobretudo na hora de vender suas criações.

Na tentativa de valorização do fazer artesanal como arte, mesmo tendo uma história da arte fortemente calcada por valores eurocêntricos (eixo Estados Unidos da América-Europa), Wallace Rodrigues (2012) lança mão de outras artes como o uso do tricô, do crochê e da costura (vistas como femininas) por Joana Vasconcelos, da arte indígena brasileira e da arte oriental. “As formas artesanais utilizadas por Joana já não são mais ‘artesanato’ se utilizadas dentro do contexto ocidental de arte?” (Rodrigues, 2012, p. 87). Além disso, no desfile da Dior para o inverno 2023-24, Joana fez uma instalação das Valquírias utilizando tecidos, crochê e outras artes. Concordando com Wallace: o trabalho artesanal não é só mecânico, pois necessita ser pensado, planejado antes e após sua execução que envolvem saberes abstratos além de práticos. Após a exposição de “Fonte” (1917) por Marcel Duchamp (1887-1968), o que se conceitua como arte tem mudado e se expandido. Consequentemente, o artesanato pode ser entendido como arte, já que “[...] requer planejamento aliado à técnica para nos dar o objeto artístico final” (p. 87); aliando a utilidade ao belo.

Eli Bartra (2015) nos adverte que é necessário levar em conta os aportes do feminismo e da perspectiva de gênero quando estudamos o modo como é criada, distribuída e consumida a arte popular. É importante ressaltar que a produção da arte popular em países como o México (podemos também incluir o Brasil) está fortemente marcada pelas mãos das mulheres, seja na concepção ou execução das peças, mas

nem sempre elas/nós levamos o crédito das criações. No entanto, essa produção está marcada por várias desigualdades no que tange aos fazeres de mulheres e homens artistas e ao reconhecimento de sua criatividade artística.

A autora, que pensa a arte popular a partir do feminino, adverte que não é fácil distinguir arte de arte popular. Comenta que, no Brasil, a arte popular se difere da arte indígena —aqui não pretendo discutir sobre esta distinção, apenas mencionar que não há concordância sobre o tema— e esta última alia o utilitário ao belo. Similarmente questiona o “popular” (povo) dentro da arte popular, embora diga que “*pueblo*” não existe por si só, mas que sim são pessoas mais pobres (e, sobretudo, mulheres) que produzem a arte popular. Por esta razão,

[...] los objetos que crean son denominados por algunas personas como artes, por otras como arte popular, y por otras más simplemente artesanías. Se los ha denominado de manera diferente, entre otras razones, para hacer referencia a una creatividad distinta a la plasmada en las llamadas bellas artes (Bartra, 2015, p. 22).

A denominação desses artefatos como “arte popular” é uma forma de diferenciá-los do que é produzido pelas “belas artes”. São denominados ora como arte, outra como arte popular e ainda como *artesanías*. Apesar de ser semelhante ao que é criado na arte, Eli pretende sinalizar que chamar de “arte popular” a essas produções artísticas, é uma forma de reivindicar características diferentes de classe social, de produção e distribuição. Ao comparar arte visual (das elites) e arte popular (classes mais baixas), ela indica que nesta a aprendizagem se dá entre familiares, a distribuição em lojas e mercados (não em galerias) e a classe social é mais baixa se comparada a quem produz arte visual. Fora isto, geralmente, é uma produção sem rosto e sem nome, salvo alguns casos em que os trabalhos são assinados.

Eli Bartra conclui que a arte popular é uma arte das pessoas menos favorecidas, sobretudo, das mulheres: “[...] es un arte sobre todo de las mujeres” (Bartra, 2015, p. 22). Por outro lado, a *artesanía* é algo, usualmente, com um menor valor estético, feito em repetição com um caráter mais utilitário que estético. Ainda que haja controvérsias, a pesquisadora argumenta que quando vamos analisar uma produção artística temos que considerar a classe social e a categoria gênero. Podemos também ampliar nosso enfoque para acerrar a arte popular e as mulheres e ampliar nossas miradas para além das *labores* e manualidades que estão, por muitas vezes, na penumbra, talvez por serem entendidas como femininas.

Reflexões sobre as possibilidades educativas das práticas artísticas da costura, da tapeçaria, do bordado, do tricô, do crochê

Márcia Alves da Silva (2015) nos apresenta relatos sobre uma pesquisa, em nível universitário, com mulheres artesãs de uma cooperativa da cidade de Pelotas/RS e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e o modo como suas identidades são forjadas a partir de suas vivências com o trabalho artesanal. As questões levantadas pela pesquisadora são relevantes para nós, pois vêm ao encontro do que estamos discutindo, ainda mais quando pergunta: “Em que medida a arte contribui para um processo ético-estético de construção e qualificação de sentidos profissionais e existenciais, resignificando as práticas que já desenvolvem?” (Silva, 2015, p. 248). Inclusive para pensarmos nas *artesanías* e suas possibilidades de criação. Para tal fim, a investigação foi ancorada na teoria feminista e arte-educação como também em oficinas de artesanaria como forma de potencializar o contato entre a artesã e o seu fazer artesanal mais concreto de forma coletiva.

Ainda Silva (2015) alerta que, desde a Revolução Industrial, vale destacar que se trata do mundo ocidental, que o trabalho artesanal passa a perder terreno para a mecanização dos processos produtivos. Esses produzem de forma mais intensa alterando o modo de relação entre o modo de criar e produzir que outrora era realizado no fazer artesanal. No que diz respeito ao trabalho feminino, estava mais relegado ao ambiente doméstico, embora durante a Revolução Industrial tenha aumentado a participação das mulheres, é no período da Primeira Guerra Mundial que esta participação se intensifica. No capitalismo ocorre uma desvalorização do trabalho desempenhado pelas mulheres, já que não geram mais-valia e são executados em espaços públicos. Por isso, Márcia emprega o termo “divisão sexual do trabalho”, a partir de uma perspectiva de gênero, para dar conta das ocupações exercidas pela mulheres e que nem sempre atendem à lógica do capitalismo.

No Brasil, a aprendizagem do trabalho artesanal se dá/dava, habitualmente, em ambiente doméstico entre gerações de mulheres. Aprender a fazer artesanato era uma forma de exercitar a feminilidade, inclusive sendo objeto do currículo de instituições de ensino.

No que se refere ao artesanato, ele permanece sendo realizado por mulheres em seus lares. Essa atividade era inclusive incentivada pela Igreja, pois se constituía numa forma pedagógica de aprendizagem dos ‘papéis femininos’. Inclusive muitas escolas formais tinham o aprendizado em artesanato como parte de seu currículo. Dessa forma, portanto, o domínio dos chamados ‘trabalhos manuais’ era fundamental para o exercício da feminilidade (Silva, 2015, p. 252).

Embora o artesanato seja, ainda, invisibilizado e a certo ponto desprestigiado pela sociedade capitalista por ser entendido como um afazer/ofício/trabalho desenvolvido em ambiente “doméstico”, a autora crê que pode ser um instrumento para pensar na coletividade e de uma

vasta potência criativa e estética. A investigação de Márcia contribuiu para ressignificar as práticas artesanais/artísticas e este sentido do coletivo, do fazer-junto de uma forma educativa.

Flávia Fiorini Romero e João Paulo Baliscai (2022) ao relacionar arte, artesanato, mulheres e trabalho questionam sobre as múltiplas tarefas que são impostas às mulheres. Na nossa sociedade, segue existindo desigualdade na relação entre homens e mulheres, cabendo a nós o cuidado da casa, das crianças e pessoas idosas da família. “*Você trabalha ou só faz artesanato?*” passa a ser uma pergunta que não leva em conta que viver do artesanato também é trabalhar. O mesmo vale para o que fazemos no ambiente doméstico (trabalho reprodutivo). A aprendizagem do artesanato é, via de regra, familiar: entre mães, avós e filhas. Foi o que ocorreu/ocorre com o aprendizado do bordado e que não era visto como ocupação para além dos afazeres domésticos.

A divisão sexual do trabalho, de acordo com o autor e autora citados acima, se dava também na arte ao comparar-se com obras de homens e mulheres. Eles são mais valorizados e vistos como artistas e, ao contrário, elas percebidas como executoras de uma arte menor. No texto, há uma tentativa por unir arte e artesanato por valorizar as aprendizagens das mulheres no contexto do bordado: “desvalorização por ser feminino e por não ser classificado como arte” (Romero, Baliscai, 2022, p. 245). Voltando à pergunta que dá nome ao artigo, a desvalorização dos saberes artesanais é fruto da forma como se concebe o trabalho feminino, como menor se comparado ao masculino.

Wany Costa e Maria Sandra Leão (2022) analisam como estudantes de Pedagogia repensam suas identidades no consumo de moda e a ação de se vestir. A forma como nos vestimos está relacionada a padrões construídos socialmente e adotados por quem se veste. Todavia a moda pode colaborar para subverter padrões impostos de vestimenta. Ao

associar moda, identidade e formação política, as autoras discutem que aliar esta discussão na área da educação é primordial, pois podemos desorganizar modelos exigidos para o uso de roupas e a relação com os corpos “fora” dos padrões. Um modo de aprender e de se posicionar politicamente a favor da diversidade de modos de se vestir.

Ivana Guilherme Simili e Débora Pinguello Morgado enfocam a produção estética da primeira *designer* de moda brasileira também mulher e mãe através de *Tecidos, linhas e agulhas: uma narrativa para Zuzu Angel* onde a moda é transformada em dispositivo político nos anos 1960-1970: “a instrumentalização das roupas para denunciar e protestar a morte do filho permite caracterizar a moda praticada pela personagem como política” (Simili; Morgado, 2015, p. 179). De costeira à estilista, renomada nacional e internacionalmente, ela foi construindo a sua trajetória tendo como pano de fundo uma educação, nas primeiras décadas do século XX, que destinava às mulheres a aprendizagem das linhas e agulhas.

Na sua luta contra a ditadura cívico-militar, imposta no Brasil em 1964, Zuzu expunha na confecção de roupas sua dor pelo desaparecimento do seu filho Stuart, lançando mão de bordados e de tecidos de uso cotidiano como chitas. Coloca em foco “as inovações introduzidas na criação de moda por meio do aproveitamento de materiais têxteis e a valorização dos bordados nas coleções de roupas” (Simili; Morgado, 2015, p. 181), transgredindo os padrões europeus de moda que imperavam no país e alcançando destaque como estilista num terreno, até então, masculino.

Simili e Morgado (2015) entendem o percurso de Zuzu Angel como pedagógico. Talvez pedagógico, justamente, por sua ligação com a moda e a forma como foi construindo sua relação com as tramas dos tecidos, dos bordados, das rendas, a ressignificação de tecidos populares como nobres

em suas criações. Transpondo tecidos do ambiente doméstico para as passarelas, valorizando o fazer manual de diversas culturas brasileiras.

Quando se trata da associação entre designers de moda e artesãos na produção artesanal de produtos para serem comercializados e que tenham apelo no mundo da moda, é necessário fomentar situações de ensino-aprendizagem onde “[...] o designer passa a assumir uma posição junto aos artesãos semelhante à do professor em sala de aula, pois, no contexto das intervenções, ele é o responsável pelo desenvolvimento das atividades e pela ‘capacitação’ dos artesãos, além de controlar a qualidade dos produtos desenvolvidos” (Silva, 2016, p. 77-78). A partir da educação emancipatória, Emanuelle Silva interpreta a influência de design no artesanato, no fazer pedagógico do designer, na hora de ensinar artesãos a conceberem artefatos de interesse para a moda, porém isso não significou per se numa valorização do trabalho artesanal. A autora conclui que, neste estudo, os designers necessitam de aparatos pedagógicos condizentes com uma educação emancipatória “[...] para além do tecnicismo e do economicismo que são inerentes ao campo do design. Somente com isso, pode-se vislumbrar a possibilidade de o designer atuar junto aos artesãos valorizando-os e incentivando-os como criadores” (Silva, 2016, p. 86).

Arte vestível, emerge no Renascimento e encontra seu ápice no anos 1960, “é uma manifestação artística que se utiliza de elementos vestíveis como suporte e/ou expressão” (Monçores, 2015, p. 41). O vestuário vai para além das questões de indumentária, pois seu significado ultrapassa as barreiras da própria arte. Neste ponto, Aline Monçores expressa sua preocupação com a formação acadêmica do designer que atender para um diálogo mais profícuo na conexão entre arte e moda, acima de tudo pelo seu caráter complexo e setores que estão entrelaçados. Apesar do aumento da industrialização no

campo do design, a construção de peças de roupa ainda apresenta a peculiaridade do feito à mão, ainda mais se tratando da alta-costura, onde já nos seus primórdios há uma aproximação mais latente com a arte, pela assinatura das peças pelos seus criadores. O objeto vestuário-arte está no centro da discussão e é difícil delimitar quando se aproxima mais da arte ou da moda ou de ambos por seu caráter contestador ou arbitrário.

Ao entender *O vestuário como princípio de leitura do mundo*, Maria Cristina Volpi Nacif (2007) abre um leque de possibilidades para pensar no vestuário e seu entrelaçamento com o corpo e a cultura não somente no que tange a sua função para vestir/abrigar.

O vestuário é um conjunto formado pelas peças que compõem o traje e por acessórios que servem para fixá-lo ou complementá-lo. Num sentido amplo do termo, o vestuário é um fato antropológico quase universal, uma vez que na maior parte das sociedades humanas antigas e contemporâneas são usadas peças de vestuário e acessórios que ornamentam o corpo humano (Nacif, 2007, p. 1).

A pessoa que está vestida participa da esfera social, já a nudez se aproxima da “natureza”. A vestimenta desempenha um papel de testemunha da história de quem a usou/usa: “as mudanças gerais da forma, da técnica de corte, dos materiais empregados mas também as mudanças dos hábitos sociais que se refletem nas formas vestimentares revelam o caráter histórico do vestuário e constituem a forma da expressão” (p. 7). O artefato vestível tem funções que conjugam o abrigar-se e a questão simbólica do ato de vestir. É perpassado por transformações (corte, materiais, formas) de acordo com o período histórico que influenciam na sua concepção e produção. As vestimentas são moldadas pelos corpos que as habitam atravessadas pela cultura e pelo afeto de quem as usa.

Considerações Finais

A educação pode se manifestar de várias formas. Aprendemos em vários espaços *más allá* da escola e da sua conformação. Aprender a costurar, a bordar, a crocheter, a tecer requer paciência, tempo e disposição além de envolver aspectos cognitivos, geracionais e sociais. Implica conhecimentos práticos e intelectuais, não é algo simplesmente mecânico, já que requer planejamento e envolve questões estéticas na sua elaboração.

O diálogo entre arte, artesanato e moda/vestuário pode ser enriquecedor para repensarmos as práticas pedagógicas e o ensino da História, das Ciências, da Linguagem, da Matemática etc. Entretanto, não é exclusivamente um instrumento para outras áreas e/ou disciplinas. Como vimos anteriormente, o próprio processo de criação de um artefato têxtil requer muito tempo de preparo, o estar-junto, o diálogo coletivo e o encontro entre gerações.

O aprendizado do que, normalmente, chamamos de manualidades, artesanato ou arte têxtil se deu em ambiente doméstico por mulheres. No entanto, na contemporaneidade, há outros espaços onde se aprende a bordar, por exemplo, como a Universidade. Mesmo que ainda seja predominantemente atrelado ao feminino, é possível repensar nos papéis de gênero assinalados socialmente através desse diálogo.

De resto, o vestuário —como um artefato têxtil e vestível— é um modo de nos relacionarmos com o mundo e cobrirmos nossos corpos. Mesmo que o ato de proteção não seja a única razão de ser da vestimenta, o vestuário nos conecta com a (nossa) história. A concepção do artefato vestuário-arte (re)cria significados que ultrapassam a vestimenta como vemos nas roupas-protesto concebidas por Zuzu Angel, onde anjos mortos e pombas negras simbolizam a dor de uma

mãe pelo desaparecimento e perda de seu filho durante a ditadura militar no Brasil.

Referências

- ALVES, Paulo Gabriel. **Gênero, moda e fotografia**: retratos da elite porto-alegrense (1889-1914). Teresina: Editora Cancioneiro, 2021.
- ANDRADE, Rita Moraes de. O vestuário como assunto: um ensaio. In: ANDRADE, Rita Moraes de; CABRAL, Alliny Maia; CALAÇA, Indyanelle Marçal Garcia Di (Orgs.). **O vestuário como assunto**: perspectivas de pesquisa a partir de artefatos e imagens (Dossiê da Coleção Desenredos). 13 ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2021, p. 16-32.
- ÁVILA, Helora Ataydes Dilelio. **Crochê Jacquard**: identidade cultural, memória e símbolo do empoderamento feminino em Jaguarão/RS. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso — Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2018.
- BARTRA, Eli. Apuntes sobre feminismo y arte popular. In: BARTRA, Eli; HUACUZ ELÍAS, María Guadalupe (Orgs.). **Mujeres, feminismo y arte popular**. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana; Obra Abierta ediciones; Unisinos, CnpQ, 2015.
- BULHÕES, Maria Amélia. Moda é Arte? In: **Arte Reflexões**. Porto Alegre, 13 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artereflecoes/site/2012/01/13/moda-e-arte/>>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BULHÕES, Maria Amélia. O sistema da arte mais além de sua simples prática. In: BULHÕES, Maria Amélia (Org.). **As novas regras do jogo**: o sistema da arte no Brasil. Porto Alegre: Zouk, 2014, p. 15-43.
- COSTA, Wany Júlia Gualberto da; LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva. A moda como instrumento de transformação: um estudo das narrativas das estudantes de pedagogia. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-25, ano 2022.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entra y salir de la modernidad. México, D.F.: Grijalbo, 1990.

- HERRMANN, Miriel Bilhalva. **Associação dos artesãos de Jaguarão-RS: a manutenção da técnica de tecelagem/crochê jacquard como afirmação das identidades**. 2015. 20 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Produção Política Cultural, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MONÇORES, Aline. Arte e Moda na formação do designer. In: SANT'ANNA, Mara Rúbia; RECH, Sandra Regina. **Trânsitos vestíveis**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2015, 41-46.
- NACIF, Maria Cristina Volpi. O vestuário como princípio de leitura do mundo. In: **XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 24, 2007.
- RODRIGUES, Wallace. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. **Cultura Visual**, n. 18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 85-95.
- ROMERO, Flávia Fiorini; BALISCEI, João Paulo. “Você trabalha ou só faz artesanato?” A desvalorização do trabalho artesanal atravessando as questões de gênero. **Textura - Revista de Educação e Letras (ULBRA)**, Canoas/RS, n. 59, v. 24 p. 224-247, jul./set. 2022.
- SILVA, Emanuelle Kelly R., A relação entre designers de moda e artesãos na perspectiva da educação emancipatória. **dObr[s] – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 76-87, 2016.
- SILVA, Márcia Alves da. Abordagem sobre trabalho artesanal em histórias de vida de mulheres. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 247-260, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- SIMILI, Ivana Guilherme; MORGADO, Débora Pinguello. Tecidos, linhas e agulhas: uma narrativa para Zuzu Angel. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.15, p. 177 - 201. maio/ago. 2015.

PARTE 2

MEMÓRIAS, DISCURSOS E NARRATIVAS DE MULHERES: EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS

5

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA ARBITRAGEM DE FUTEBOL E A LUTA PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA PROFISSÃO ¹

Letícia Mossate Jobim

Introdução

Durante muito tempo, as mulheres foram relegadas ao espaço doméstico, às funções maternas e de cuidados da família e dos filhos. Essas atribuições eram justificadas com base em supostas diferenças biológicas entre os gêneros, que fazia crer que haviam habilidades consideradas "inerentes" às mulheres bem como uma "natureza feminina" frágil e vulnerável. Os homens eram vistos como naturalmente superiores fisicamente, destinados a protegê-las e defendê-las.

Entretanto, essa concepção de fragilidade feminina não se aplicava às mulheres negras, que eram consideradas aptas para qualquer tipo de trabalho, inclusive os que demandavam força física. Isso porque, suas experiências concretas como escravizadas, foram marcadas por trabalho árduo, castigos e estupro frequentes, criando e disseminando ideias equivocadas sobre seus corpos e capacidades. (Angela Davis, 2016)

Conforme Matos & Borelli (2013), o fim da escravidão e as transformações ocorridas no sistema econômico que aceleraram o processo de industrialização no Brasil, ocasionaram um aumento das migrações e imigrações, formando-se assim, um novo perfil populacional. O trabalho feminino tanto no campo quanto nas cidades,

¹ Este artigo foi apresentado e publicado nos Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade no ano de 2023, com o título "As implicações da interseccionalidade no mundo do trabalho: um olhar sobre a profissão de árbitras". Para esta publicação o artigo foi revisado e atualizado.

também passou por transformações. As mulheres foram recrutadas para o mercado de trabalho, porém, somente para as atividades as quais possuíam habilidades 'naturais', tais como costurar, fiar, tecer, etc. A escolha de empregá-las nestes setores, era baseada na crença difundida de que a delicadeza, submissão, paciência, cuidado e docilidade eram características inerentes às mulheres. Conforme elas ingressavam nessas áreas, eram progressivamente menos valorizadas tanto monetariamente quanto socialmente. Os salários baixos e as tarefas repetitivas e pouco qualificadas na hierarquia do trabalho foram fatores determinantes para a alta presença feminina nas indústrias. O trabalho era árduo, em ambientes insalubres, com jornadas extenuantes que chegavam a 11, 12 ou até 14 horas diárias, frequentemente sem descanso semanal. Apesar das condições adversas, as trabalhadoras eram retratadas, até mesmo pela imprensa operária, como pessoas "frágeis e indefesas", "passivas" e "sem consciência política" (Matos; Borelli, p. 110).

Segundo as mesmas autoras, as mulheres que não ingressaram nas fábricas passaram a exercer atividades comerciais, em estabelecimentos ou até mesmo nas ruas, vendendo frutas e verduras, leite, pães, flores, dentre outros. Algumas trabalhavam eventualmente com vendas, conforme o excedente da produção cultivada em suas próprias casas; outras trabalhavam regularmente em feiras livres ou, oferecendo seus produtos diretamente nos domicílios. Havia também as que realizavam trabalho domiciliar para empresas, oficinas ou intermediários, que, apesar da baixa remuneração, lhes era possível conciliar as atividades domésticas e da maternidade. Geralmente realizavam os chamados trabalhos "de agulha" (como bordados, tricô, crochê e costuras diversas) e cujas habilidades necessárias para realizá-los tais como destreza, rapidez e precisão, eram adquiridas no processo de educação e socialização com outras mulheres.

Muitas mulheres reproduziam no mercado de trabalho suas ocupações nos quadros domésticos – como lavar, passar e engomar – num esforço de ganho extra ou mesmo para tentar sustentar a família. Em locais onde a presença das imigrantes era significativa, as mulheres negras tinham mais dificuldade em encontrar trabalho, pois, por conta do preconceito, os patrões preferiam contratar o serviço das brancas. Com isso, as negras acabavam se concentrando em postos ainda menos valorizados e pior remunerados como os de doméstica, cozinheira, lavadeira e catadora de restos. Apesar dos míseros ganhos, o trabalho das lavadeiras foi uma das ocupações mais procuradas pelas mulheres dos setores populares. (Matos; Borelli, p.113)

Com o advento da República no Brasil, a educação passou a ser vista como um caminho para transformação social, portanto, uma boa educação às crianças passou a ser considerada fundamental. Para isso seria necessário aumentar o número de mestres e, para cumprir tal demanda, foram criadas as escolas normais de formação de professores que passaram a receber um grande número de mulheres. Segundo as mesmas autoras, foi entre 1835 e 1890 que ocorre a chamada “feminização do magistério”, tendo em vista que as mulheres eram consideradas mais aptas para cuidar e educar, devido ao papel ‘natural’ de mães. Outro motivo que a profissão foi bem aceita para as mulheres, era porque elas poderiam trabalhar meio turno e conciliá-la com os afazeres domésticos. A partir de então, os homens passaram a exercer os cargos considerados de maior prestígio, como direção e inspeção e em funções técnicas e administrativas, abandonando os níveis básicos de ensino.

Até os anos 1930, o magistério era uma das poucas possibilidades profissionais atraentes para as mulheres das elites e dos setores médios da sociedade. Seduzia as jovens por proporcionar um ganho financeiro, mas também por conta do aprimoramento intelectual, acenando com as possibilidades de um maior status social e de aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados (Matos; Borelli, p.118).

Com o passar dos tempos, a profissão foi sendo desvalorizada e o nível salarial foi decaindo. Um dos motivos apresentados pelas autoras foi devido “a frequente identificação do exercício do magistério com um sacerdócio ajudou a difundir a ideia de que a “boa professora” não se preocupa com o pagamento, pois está concentrada na formação dos alunos” (ibidem, p.119). Além desta, outras profissões foram se feminizando, em especial aquelas que demandavam maiores ‘habilidades femininas’ tais como a paciência, o cuidado, bons tratos com as pessoas, esmero, dentre outras.

De lá para cá, já ocorreram inúmeras mudanças em relação à inserção das mulheres no mundo do trabalho, aumentando significativamente os números. Segundo Biroli (2018), “entre 1970 e o início do século seguinte, o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 18,5% para cerca de 55%, tendo alcançado um teto de 59% em 2005” (p.18). Expandiu-se também o acesso à escolarização e, atualmente, a maioria das matrículas no ensino superior é ocupada por mulheres. Entretanto, o que não se modifica, é que elas permanecem nas profissões ditas ‘femininas’ e as que atuam em profissões tradicionalmente masculinas, ainda são minorias. E quando isso acontece, esbarram com o preconceito, com a inferiorização e desvalorização profissional e salarial.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)², no 3º trimestre de 2022 da do IBGE, no Brasil, o rendimento médio real mensal das mulheres ocupadas era 21% menor do que o dos homens e contava com 89,6 milhões de mulheres com 14 anos ou mais, das quais 47,9 milhões faziam parte da força de

² Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/infograficosMulheres2023.html>. Acesso em: 19/05/2024.

trabalho. Dentre estas últimas, 5,3 milhões estavam desocupadas, sendo 3,4 milhões negras e 1,8 milhões não negras. Dentro do percentual das desocupadas, 2,3 milhões eram ‘desalentadas’, ou seja, gostariam de trabalhar, mas desistiram de procurar porque achavam que não iam encontrar. Deste grupo, 1,6 milhão eram negras e 672 mil, não negras.

Ademais, o levantamento mostra que o rendimento médio real mensal das mulheres ocupadas era 21% menor do que o dos homens, mesmo nas áreas que elas eram maioria. Nos serviços domésticos, as mulheres representavam 91% dos ocupados no setor e ganhavam 20% menos do que os homens; Na Agropecuária, eram 19% dos ocupados e ganhavam 21% menos; na Educação, Saúde e Serviços Sociais eram 75% dos ocupados e ganhavam 32% menos; Na Indústria e Construção eram 23% dos ocupados e ganhavam 17% menos; No Comércio e Reparação eram 42% dos ocupados e ganhavam 24% menos; Na Administração Pública eram 40% dos ocupados e ganhavam 15% menos.

Outro dado é que 43% de mulheres ocupadas ganhavam até um salário mínimo, sendo 52,7% negras e 32,45% não negras. Tais diferenças demonstram que apesar dos avanços da participação feminina no mercado de trabalho, as desigualdades de gênero e raça persistem e se tornam ainda mais evidentes nas disparidades salariais, mesmo quando as mulheres são maioria na força de trabalho em áreas tais como serviços domésticos, educação, saúde e serviços sociais. Deste modo, a interseccionalidade é uma ferramenta fundamental para uma análise mais profunda sobre as relações de trabalho.

Interseccionalidade

A escolha da interseccionalidade como ferramenta analítica deu-se pelo fato de acreditar que as experiências vivenciadas pelas pessoas

conforme as intersecções de gênero, raça, classe, idade, nacionalidade, etc., interferem e influenciam diretamente nas relações de trabalho, podendo dificultar ou acelerar o êxito e o desempenho das mesmas.

Para Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade permite que olhemos para as desigualdades sociais através das interações entre as várias categorias de poder, bem como às respostas políticas que se dão a elas. As autoras a exemplificam a partir da própria copa do mundo da FIFA, mostrando o quanto as categorias de raça, gênero, classe, nação e sexualidade organizam o futebol ao mesmo tempo que transmitem mensagens culturais sobre essas para o público:

As nações ricas do Norte global e as nações pobres do Sul global oferecem estruturas de oportunidades diferentes para que a juventude frequente a escola, tenha acesso a emprego e pratique esportes, estruturas de oportunidades que privilegiam as nações da Europa e da América do Norte e prejudicam os países do Caribe, da África Continental, do Oriente Médio e alguns países asiáticos e latino-americanos. Essas diferenças nacionais se alinham às diferenças raciais, impedindo que a juventude negra e parda dos países pobres ou das regiões pobres dos países ricos tenha acesso a treinamento e oportunidade de praticar esportes. Meninas e meninos podem querer jogar futebol, mas raramente chegam aos mesmos times ou competem entre si. Sendo um esporte que exige capacidade física, o futebol traz o foco para o “capaz” que sustenta a análise da capacidade. Na base, o futebol é um grande negócio, que proporciona benefícios financeiros a patrocinadores e a uma pequena parcela de atletas de elite. Diferenças de riqueza, origem nacional, raça, gênero e capacidade moldam padrões de oportunidades e desvantagens no esporte. Além disso, essas categorias não são mutuamente excludentes. Ao contrário, o modo como se cruzam determina quem chega a jogar futebol, o nível de apoio que recebe e os tipos de experiência que tem se e quando joga. O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica mostra como essas e outras categorias de relações de poder se interconectam. (Collins e Bilge, 2020, p.22-23)

Entretanto, o que a Copa do Mundo transmite ao público é a ideia de que todos e todas têm acesso e oportunidades iguais, vence o melhor e quem perde foi porque não se esforçou o suficiente:

Competições esportivas transmitem uma mensagem de grande influência: nem todos podem vencer. Aparentemente, isso faz sentido, mas por que alguns indivíduos e grupos sempre ganham enquanto outros sempre perdem? A Fifa tem respostas prontas. Quem vence tem talento, disciplina e sorte, enquanto quem perde carece de talento, disciplina e/ou sorte. Essa visão sugere que a competição justa produz resultados justos. Essa visão de mundo sobre quem vence e quem perde é apenas um passo para explicar a partir desse quadro as desigualdades sociais de raça, classe, gênero e sexualidade, assim como suas interseções (Collins e Bilge, 2020, p.25-26).

As problematizações realizadas pelas autoras a partir do próprio esporte demonstram o poder que algumas instituições possuem de manipular, disseminar e reforçar falsas ideias sobre meritocracia, impedindo uma visão mais clara sobre as barreiras que determinados grupos enfrentam no dia a dia, conforme suas especificidades de raça, gênero, classe, nacionalidade, idade, dentre outros.

Por isso, considero a interseccionalidade uma importante ferramenta de reflexão sobre as desigualdades, pois, possibilita repensar e questionar ‘verdades’ institucionalizadas, visibilizar diferentes experiências de vida, problematizar instituições sociais, políticas, econômicas e/ou educativas e produzir a partir daí, alternativas de transformação e de promoção da justiça social.

Sobre a justiça social, Collins e Bilge (2020) reconhecem que ela é impossível de existir em sociedades desiguais e que, apesar de parecer que as regras são justas e aplicadas da mesma forma para todas as pessoas, os resultados são desiguais, pois nem todas possuem as mesmas oportunidades de acesso; além disso, o peso de alguma categoria se sobrepõe a outra. Elas exemplificam, falando sobre as desigualdades de oportunidades para homens e mulheres na própria copa do mundo, tendo em vista que desde a primeira ocorrida em 1930, até a de 1991, só era permitida a participação masculina. Entretanto, a popularidade do futebol feminino só foi alcançada em 2019 fazendo com

que esse longo espaço de tempo ocasionasse um acúmulo de vantagens e desvantagens baseadas no gênero.

Por essa razão, entendo que a opção pela interseccionalidade como ferramenta analítica não é uma escolha fácil, tendo em vista que ela não permite uma generalização ou simplificação dos fatos. Além disso, disputar narrativas com instituições poderosas e influentes é muito difícil. Todavia, acredito que é possível produzir fissuras.

Mulheres na arbitragem: Intersecções, convergências e divergências

Cada vez mais mulheres têm conquistado espaço no esporte futebolístico, seja como jogadoras, árbitras, narradoras, assistentes, comentaristas etc., porém, ainda representam uma minoria em relação aos árbitros homens.

Antes de falar sobre as árbitras pesquisadas, considerei necessário fazer um levantamento do percentual de mulheres que atuam como árbitras no Estado do Rio Grande do Sul (RS)/ Brasil, tendo em vista que as entrevistadas fazem parte das Federações Gaúchas. Deste modo, busquei as informações disponíveis nos sites da Federação Gaúcha de Futebol (FGF) e também no site da Confederação Brasileira de Futebol (CBF). De antemão, informo que nos dois sites estão disponibilizadas as fotos de um número considerável de árbitros e árbitras e que em nenhuma delas, visualizei árbitras negras. Saliento ainda, que na plataforma da Federação Gaúcha de Futebol Sete, na qual uma das entrevistadas que se autodeclara negra está vinculada, as informações sobre o número de árbitros/as não estão disponíveis para consulta.

A seguir, apresento as informações em formas de quadros.

Quadro 1: Número total de árbitros/as por sexo na Federação Gaúcha de Futebol (FGF) em todas as categorias (A, B e C) Ano: 2024

	Árbitros/as	Árb/ VAR	Assistentes	Árb. Assist.	Arb/VAR/ Assist	Assist/ Var	Total
Homens	76	9	59	32	4	2	182
Mulheres	2	0	6	1	0	0	9

Fonte: <https://fgf.com.br/arbitros>. Elaboração própria

Sobre os árbitros e árbitras do RS que fazem parte da Confederação Brasileira de Futebol (CBF):

Quadro 2: Número de árbitros/as gaúchos/as por sexo e categorias na Confederação Brasileira de Futebol (CBF) Ano: 2024

Sexo	Arb	FIFA	Assist	Asses	VAR/ FIFA	Assist/ Master	Assist/ FIFA	Total
Masculino	13	1	17	6	1	1	1	40
Feminino	1	0	3	0	0	0	1	5

Fonte: <https://www.cbf.com.br/a-cbf/arbitragem/relacao-arbitros>. Elaboração própria.

Constata-se nos quadros acima que a disparidade entre homens e mulheres na arbitragem é muito discrepante. Um dos motivos desta discrepância pode ser atribuído à reprodução do machismo e do moralismo que se perpetuou na sociedade patriarcal e que por muito tempo viu as mulheres somente como um corpo para procriar, fazendo crer que o futebol iria prejudicar suas funções reprodutivas. Franzini (2005) relata que frente às primeiras notícias da organização de times femininos no Brasil, por volta de 1940, as reações foram muito mais negativas do que positivas. Apelou-se a inúmeros argumentos para justificar a inadequação do esporte às mulheres, e dentre eles o mais recorrente foi a ‘voz da ciência’:

[...] o jornal A Gazeta Esportiva publicava a “opinião autorizada” do doutor Leite de Castro, “o primeiro médico do Brasil que se dedicou especialmente à medicina esportiva”. Entre outras coisas, o douto doutor dizia que “não é no futebol que a juventude feminina se aperfeiçoará. Pelo contrário — é o futebol o esporte que lhe trará defeitos e vícios; alterações gerais para a

própria fisiologia delicada da mulher, além de outras consequências de ordem traumática, podendo comprometer seriamente os órgãos da reprodução (ovário e útero).³ (Franzini, 2005, p.321)

Concordo com o autor quando ele diz que o grande problema não era as mulheres praticarem o esporte e, tampouco, que havia de fato uma preocupação com o seu bem estar. Segundo ele, “o grande problema dizia respeito não ao futebol em si, mas justamente à subversão de papéis promovida pelas jovens que o praticavam, uma vez que elas estariam abandonando suas “funções naturais” para invadirem o espaço dos homens” (Franzini, 2005, p.321). O futebol lhes causaria um desvio de conduta, que as afastaria do espaço doméstico, bem como de suas funções de “rainha do lar”, “boa mãe” e a “boa esposa” (ibidem).

Frente a tantas barreiras impostas às mulheres, não é de se admirar que elas sejam tão poucas na profissão. É notável que ainda hoje, frente a qualquer ameaça de ocupação ou partilha de espaços que sempre foram dominados pelo sexo masculino, se recorra às diferenças biológicas, atribuindo defeitos e qualidades às mulheres, que foram construídos social e culturalmente tais como: emotivas; avessas à racionalidade e à objetividade; reduzida capacidade física; não são predispostas à competição; mais propensas ao cuidado; sedutoras, etc., ou então, a discursos moralistas.

Em consulta a uma matéria na internet que trata sobre a não participação de mulheres na arbitragem da copa e no var⁴, identifiquei a reprodução desses mesmos discursos:

³ “Uma opinião autorizada: não é no futebol que a juventude feminina se aperfeiçoará”. A Gazeta Esportiva, São Paulo, 29.06.1940, p.10.

⁴ Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2018/06/26/por-que-nao-ha-mulheres-na-arbitragem-da-copa-nem-no-var/>. Acesso em 09/04/2020.

“Porque as mulheres tem de apitar jogos masculinos? Elas apitam os femininos e os homens os masculinos. Cada um no seu quadrado. E futebol é jogo bruto, tem de correr muito; muitas vezes o juiz tromba com o jogador; tem de encarar um jogador mais agressivo; se impor em campo pra dar um cartão vermelho. Por favor, parem de querer entrar na marra no universo masculino.[...]” (Leitora que se identifica como ‘maggah’)

“Como se dizia na várzea... futebol é para homem. No Brasil os jogadores peitam o juiz o tempo todo. Olhando só o lado esportivo de alta competitividade... esporte feminino de alta exigência não tem muita graça e nem apelo comercial... no mundo todo!!!” (Leitor identificado com VAO)

“De vez em quando, uma equipe da prefeitura vem quebrar o asfalto na marretada, debaixo de sol escaldante, próximo de casa. Por que não há mulheres nestas ocasiões?” (Leitor identificado como Fabiano Rodriguez)

Evidencia-se através destes exemplos que o estudo feito por Franzini (2005) sobre as reações ocorridas na década de 40 no Brasil em relação à participação das mulheres no futebol ainda é atual:

Todas as reações a esse movimento, como se viu, foram no sentido de colocá-las “no seu devido lugar”, banindo-as de dentro das quatro linhas, espaço próprio ao homem. Para elas, futebol só da arquibancada, e ainda assim em lugares reservados, como se fossem guetos na torcida. Neste caso, sua presença nos estádios não só era saudada como estimulada pela imprensa. A relação tolerada das mulheres com o futebol funcionava assim como metáfora de sua posição na sociedade brasileira da época, já que nesta seu papel não era muito diferente de ficar nos reservados da assistência, vendo os homens “construírem a nação”. (p.324-325)

Felizmente as mulheres estão deixando de ser apenas plateia para colocarem-se no meio de campo; estão reivindicando e ocupando espaços e posições que por muito tempo lhes foram negadas, derrubando padrões e estereótipos e enfrentando preconceitos e críticas.

Para melhor compreender as implicações recorrentes dessa alternância de papéis entre homens e mulheres no futebol, convidei três

árbitras para narrarem suas trajetórias profissionais, as motivações para a escolha da profissão, os enfrentamentos e desafios. Todas autorizaram a divulgação de seus nomes para fins desta pesquisa. Considerei importante utilizar seus nomes verdadeiros, por entender que mulheres protagonistas de histórias de resistência não devem ser invisibilizadas. Elas precisam ser nomeadas, para que seus nomes fiquem registrados na história.

As entrevistas foram realizadas de forma virtual, individualizadas, no período entre 18 de agosto a 18 de setembro do ano 2020. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizei o método biográfico, aliado aos estudos de gênero e trabalho.

Breve histórico das entrevistadas

Adriana Cristina Borges da Silva- Mulher negra, filha adotiva de pais brancos, mãe, nascida em 1982, árbitra da Federação Gaúcha de Futebol Sete e de Salão. Nasceu em Florianópolis, cursou faculdade de Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Residente em Carazinho/RS.

Andressa Hartman- Mulher branca, conhecida com 'Alemoa', por sua origem alemã, cabelos loiros e olhos azuis. Nascida em 1993, natural de São Paulo das Missões/RS, árbitra da Federação Gaúcha de Futebol e Campo e da Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Maíra Mastella Moreira- Mulher branca, nascida no ano de 1992, em Cruz Alta/RS, árbitra assistente da Federação Gaúcha de Futebol e Confederação Brasileira de Futebol. Cursou a faculdade de Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A conversa inicial com as entrevistadas abordou as motivações para a escolha da profissão e a reação das famílias frente a essas

decisões. Maíra e Andressa relataram que não enfrentaram resistência da família ao decidirem seguir esta carreira, recebendo apoio e incentivo dos pais. Diferentemente de Adriana, que ao revelar sua escolha ao pai, foi alertada sobre as possíveis dificuldades que ela poderia enfrentar por sua condição de mulher negra: *“Pra ser respeitada você vai ter que trabalhar cinco vezes mais que uma pessoa branca, e se você escolher errado uma profissão, vai carregar isso pro resto da vida.”* (Adriana). Logo após sua formatura, o pai novamente disse-lhe que ela estaria trilhando um caminho que iria lhe trazer muita dor: *“- Você é mulher, é negra e está optando por um mundo muito machista...”*. (Adriana)

Nota-se que, no início da trajetória de Adriana, sua cor e seu gênero já foram colocados como barreiras para o seu sucesso profissional. Sem apoio familiar, um possível insucesso poderia ser ainda mais frustrante para ela, que se sentiria a única responsável por isso e, ao mesmo tempo, culpada por ter feito a 'escolha errada'. Nesse sentido, no que se refere a apoio familiar, Adriana já começou em desvantagem.

Outro ponto que questionei as árbitras foi em relação ao apoio financeiro das famílias, considerando que os cursos são muito onerosos. Além do alto custo, há gastos com as viagens constantes, pois os cursos são realizados em outras cidades. Há também os investimentos com alimentação e profissionais que as auxiliem na obtenção de índices corporais exigidos nos testes, o que dificulta ainda mais para as mulheres. Conforme Andressa, como esses índices são difíceis de atingir e demandam muitos sacrifícios alimentares, várias mulheres acabam optando pela função de anotadoras (anotam quem faz falta, gol, etc.), já que a exigência física é menor.

Embora as famílias de Maíra e Andressa não enfrentassem dificuldades financeiras e as auxiliassem, Andressa conta que, para ajudar com os custos dos cursos, que eram muito caros, ela os pagava

com a própria arbitragem que realizava nos jogos de futsal. Adriana, por outro lado, não recebeu auxílio de seu pai, pois ele não aceitava sua escolha, e precisou se sustentar sozinha, trabalhando muito.

Dificuldades da profissão

Entre os relatos das árbitras, ficou claro que o que mais pode fragilizar suas carreiras é o erro durante um jogo. Apesar de todo o empenho e cuidado para evitá-los, quando acontecem, as críticas são muito mais severas do que quando um homem comete o mesmo erro: “*O fato de ser mulher nesse contexto tem que sempre ter um algo a mais, se doando mais, mostrando mais acertando mais...*” (Maíra).

Segundo as entrevistadas, errar pesa muito mais às mulheres, tendo em vista que a punição é mais rigorosa. Elas deixam de ser escaladas por algum tempo, o que não acontece com os homens. Conforme Adriana, as mulheres precisam arbitrar três vezes melhor que um homem, e muitas vezes, mesmo quando um homem faz uma arbitragem péssima, ele é novamente escalado, o que não ocorre com as mulheres. Sobre isso, Andressa acrescenta:

Eu lembro algumas vezes que eu errei no futsal e fiquei de molho, de fora das escalas, tipo eu sei que tem homens que erram e tá tudo certo... mas no campo isso não aconteceu. E como são poucas mulheres, elas são muito mais visíveis, homens às vezes, não sabem nem que é...

Embora Maíra reconheça que tanto homens como mulheres são propensos ao erro e que ambos podem ser afastados de jogos futuros após algum erro de arbitragem, ela acredita que as mulheres precisam acertar muito mais.

[...] a mulher tem que estar provando, tem que estar sempre bem. Por exemplo: mulheres que estão apitando a série A, tiveram que acertar muito, muito, muito pra estarem lá. Tem que minimizar o máximo qualquer desconfiância em relação

as tuas capacidades, porque pode contar muito negativamente... tem que ter algo a mais, a postura..

Outro motivo que dificulta o reconhecimento das mulheres na profissão é a falta de oportunidades, pois, conforme Andressa, há muito mais confiança em escalar homens do que mulheres em jogos importantes, e isso as impede de alcançarem mais visibilidade. Sobre isso Adriana lamenta:

Se as mulheres não tiverem oportunidades, não tem como saber se elas têm capacidade para levarem um jogo: - “[...] por isso que muitas abandonam, por isso que muitas querem ser só assistentes, bandeirinhas, só anotadoras e cronometristas. Porque você vai fazer o teste, vai fazer um curso que não é barato, e não vai ter oportunidade...(Adriana)

Misoginia, racismo e a sexualização dos corpos

As três árbitras relataram que já foram xingadas, assediadas, constrangidas ou inferiorizadas.

A gente acaba ouvindo muita coisa: cadela, vai pra casa lavar uma louça, que tu tá fazendo aí, me passa teu whatsapp, loira burra, tinha que ser loira... O que me incomoda mais é quando eu ouço uma mulher gritando, aí eu tenho vontade de responder [...] . (Andressa)

Eu já ouvi tipo assim: Eu queria ver você apitar assim na minha cama! O jogador pedir pra ver meu cartão e anotar o número de telefone e me devolver [...] já ouvi o jogador dizer: “-Ah você é muito gostosa, queria você assim lá na minha cama”, e eu puxar o vermelho e dizer: “- toma, vai!” Ele não falaria isso pra um árbitro homem!” (Adriana)

Outro fato que chamou a atenção nos relatos, é que mesmo que a orientação homossexual das árbitras seja de conhecimento de todos os colegas, elas não deixam de ser assediadas por eles.

Assédio de jogadores eu não sofri, pois é uma relação muito distante... Dos colegas de trabalho ocorre um interesse muitas vezes, aquela ‘tentiada’, que eu considero natural do ser humano, mas eu sempre deixei bem claro que não gosto

disso, eu namoro e respeito meu relacionamento... Mas mesmo sabendo eles dão uma 'tentiada'... não dou muita abertura. (Maíra)

Além dos relatos de assédio, Adriana conta que já sofreu ofensas de cunho racista por parte das torcidas e também foi vítima de misoginia:

Quando entrei, o prefeito veio, apertou minha mão e tal, estava eu e o outro árbitro confederado. Aí ele perguntou: - Cadê o outro árbitro? Estou vendo só um moço e três moças, o outro árbitro não vai chegar? Eu queria fazer uma foto antes. Aí meu colega disse: - Ela que vai arbitrar comigo. E o prefeito: - Ah, mas vai ser um jogo difícil, um jogo pegado, um jogo que é pra homem, pra macho! (relato de Adriana sobre um episódio ocorrido no seu primeiro jogo no RS)

No episódio acima ficou explícito que Adriana não foi reconhecida como pertencente ao lugar que ocupava, pois a arbitragem foi por muito tempo uma profissão masculina, representada pela autoridade, poder e prestígio de quem a exerce. Devido a isso, é possível que o que tenha causado ainda mais incômodo ao prefeito, foi o fato dela ser uma mulher negra. Como já mencionado anteriormente, as mulheres negras na maioria das vezes, ocupam posições de subalternidade, subserviência e obediência aos brancos e brancas. Adriana estava ocupando um lugar que secularmente, nunca foi considerado o lugar de uma mulher negra, ou seja, um lugar em que os homens lhe deveriam obediência e respeito. Sua presença estava colocando em risco a hegemonia patriarcal branca que sempre foi a detentora do poder.

Outro fato relatado por ela e que é muito recorrente em outras profissões, é desacreditar no mérito de uma conquista ou um cargo alcançado por mulheres, sugerindo que sua sexualidade possa ter facilitado oportunidades.

E quando você chega, você ouve muito assim: "com quem você dormiu pra estar nesse lugar? Com quantos você dormiu?" No Espírito Santo, por dois anos seguidos eu fui escolhida a melhor árbitra do Capixabão, e chegaram em mim e

disseram: Tu dormiu com o presidente?” [...]. As pessoas precisam achar que nós mulheres, para chegar onde estamos, é porque dormimos com alguém... (Adriana)

Esse relato demonstra o quanto as conquistas femininas no mundo do trabalho ainda estão atreladas a sexualização dos seus corpos e não às qualificações e competências profissionais que possuem. Ao fazer referência sobre a maneira de ver os corpos na cultura ocidental Oyěwùmí (2021) diz que “ao corpo é dado uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, podem-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas” (p.28). E quando esses corpos ousam sair dos lugares que lhes foram socialmente instituídos e impostos acabam sendo desqualificados.

Assim sendo, é inegável a contribuição dessas três mulheres na desconstrução e desnaturalização de papéis e lugares culturalmente e historicamente instituídos às mulheres.

Após a finalização da pesquisa, continuo acompanhando a trajetória das árbitras e novas conquistas foram observadas desde então. No ano de 2024, Maíra ingressou no quadro de arbitragem da FIFA, destacou-se na arbitragem do Campeonato Gaúcho e estreou em clássicos Gre-Nal nesse campeonato. Em entrevista ao Diário de Santa Maria no dia 15/04/2024⁵, ela diz o seguinte:

–É um sonho para mim tudo que eu estou vivendo hoje. Ter chegado na Fifa, apitar um clássico Gre-Nal, a minha primeira partida de volta de uma final do Gaúchão (já tinha feito duas finais idas) e agora esse último reconhecimento de uma assistente destaque, me deixa muito feliz. Isso é mais um motivo para estar batalhando mais ainda – comenta a assistente que está desde a última segunda-feira (8) no Equador a trabalho no Campeonato Sul-Americano Feminino sub-20, que classifica para o Mundial

⁵ In:https://diariosm.com.br/esportes/_maira_moreira_e_eleita_a_melhor_assistente_de_arbitragem_do_gauchao_2024_587752. Acesso em: 22/05/2024

Também foi em 2024, pela primeira vez na história, que uma equipe de arbitragem 100% feminina foi designada para um confronto válido pela Série A do Campeonato Brasileiro. Até então, isso havia ocorrido somente na Série C, na decisão do Campeonato Brasileiro da Série C, entre Brusque e Amazonas, no ano de 2023.

A partida ocorreu entre Internacional e Atlético-GO no dia 28/04/2024, e eu tive o privilégio de assistir no estádio Beira Rio (POA/RS), onde dez mulheres estiveram presentes.

No mês seguinte, no dia 22/05/2024, pela Copa do Brasil, no confronto entre Fluminense e Sampaio Corrêa, a arbitragem também foi 100% feminina, com um número maior que o jogo anterior, sendo 11 mulheres escaladas pela Comissão de Arbitragem da CBF.

Marcos históricos como estes, refletem as transformações que elas vêm fazendo no futebol, conquistando espaço e reconhecimento. Suas presenças crescentes abrem caminho para futuras gerações de mulheres que desejam seguir a carreira na arbitragem, inspirando e incentivando a luta por um espaço mais justo e inclusivo no mundo do futebol.

Considerações finais

Os resultados indicam que os marcadores sociais afetam de maneira diversa as mulheres no mundo do trabalho, sendo ainda mais impactantes em profissões que não correspondem à suposta ‘natureza’ feminina e aos corpos negros.

Um dos maiores desafios que se apresenta às mulheres no mundo do trabalho é desconstruir os discursos historicamente construídos sobre sua natureza e de seus corpos que servem para preservar a hegemonia patriarcal- branca- heteronormativa. Essa hegemonia se

apropriou de seus corpos e histórias, designando-lhes lugares, produzindo ‘verdades’, desejos e aspirações, atribuindo-lhes qualidades e defeitos, negando-lhes direitos e impondo-lhes destinos.

Para transformar o mundo do trabalho em um espaço mais justo e com mais equidade entre os gêneros, é essencial considerar a história desses corpos e seus marcadores sociais, pois, conforme estes marcadores, as barreiras podem ser mais pesadas, mais leves ou até mesmo intransponíveis, podendo encurtar, alongar ou até mesmo impedir a chegada.

Referências:

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: Os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma: **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020. recurso digital.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL: Disponível In: <https://www.fgf.com.br/> Acesso em: 30/03/2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

FEDERAÇÃO GAÚCHA DE FUTEBOL: Disponível In: <https://www.fgf.com.br/>. Acesso em: 14/05/2024.

FRANZINI, Fábio. **Futebol é “coisa para macho”?** Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 25, nº 50, p. 315-328 – 2005.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS: Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/infograficosMulheres2023.html>. Acesso em: 19/05/2024.

Maíra Moreira é eleita a melhor assistente de arbitragem do Gauchão 2024. Disponível em: diariosm.com.br/esportes/_maira_moreira_e_eleita_a_melhor_assistente_de_arbitragem_do_auchao_2024_.587752. Acesso em 23/05/2024.

MATOS, Maria Izilda. BORELLI, Andrea. **trabalho espaço feminino no mercado produtivo**. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (ORGS). Nova História das mulheres no Brasil. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**. Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1ª ed. Bazar do tempo: Rio de Janeiro, 2021.

Por que não há mulheres na arbitragem da Copa - nem no VAR? Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2018/06/26/por-que-nao-ha-mulheres-na-arbitragem-da-copa-nem-no-var/>. Acesso em 09/04/2020.

Uma opinião autorizada: não é no futebol que a juventude feminina se aperfeiçoará”. A Gazeta Esportiva, São Paulo, 29.06.1940, p.10.

6

NARRATIVAS FEMENINAS A LA LUZ DEL TEJER CON *MULLO*¹

Lisette Torres-Arévalo

Introducción

Pasaron muchos años desde la primera vez que me reconocí artesana. Pese a las múltiples actividades que realicé y que estaban relacionadas con lo “hecho a mano”, a las muchas horas invertidas en experimentar y mejorar técnicas, a elaborar y comercializar diversos tipos de artesanía; siempre me acompañaba un bloqueo al momento de definirme o no dentro de esa actividad.

Pensaba que aún no era muy talentosa, que esa no era mi principal fuente de ingresos, que, quizás, no había pasado el tiempo suficiente, ni tenía una historia generacional directamente vinculada a mis tejidos, como para poder abrirme al mundo y decir en voz alta “soy artesana”. Sin embargo, fue un proceso maravilloso descubrir, en Santiago de Chile y, a través del *witral*² mapuche, que no sólo soy artesana, sino que soy consciente del hecho de que existen millones de posibilidades escondidas en esta actividad, tanto a nivel político, social y cultural, como económico.

Confío muchísimo en que el proceso tuvo que darse exactamente como se dio: en medio de un caos académico, que me permitió entender el lado sanador de esa artesanía. Tejer en telar me llenaba el alma y me motivaba a compartir mi mejor versión, tanto a nivel de ideas

¹ En Ecuador, esta palabra *kichwa*, que puede traducirse como “semilla”, es utilizada para denominar al material con el que tejo. En otros países se lo conoce como chaquiras, cuentas, rocallas, mostacillas, *bead*, *miçanga*, por citar algunos ejemplos.

² Telar de la Nación Mapuche.

innovadoras, como a través de mis deseos de cambiar el mundo. Esto sucedía conmigo en todos los lugares que habitaba, principalmente, a nivel ambiental y teniendo como eje principal, la convivencia y lo cotidiano.

Fue también a través de la artesanía, que pude notar la precarización laboral que se esconde tras pequeñas migajas gubernamentales que se otorgan en nombre de la “cultura y reconocimiento a la habilidad”. Regresé a mi país y no conseguí un trabajo en la rama formal de conocimiento que elegí como profesión. Fui perdiendo la iniciativa, la voluntad de cambiar a un sistema putrefacto y machista desde donde se lo vea. Me refugié en el tejido como un sostén, tanto a nivel psicológico como económico, pudiendo constatar que es casi imposible sobrevivir únicamente de su comercialización.

Así fue naciendo una nueva versión mía: la que, en las largas horas de tejido, pensaba indignada en que muchas mujeres deben pasar por situaciones similares e incluso, mucho peores, dependiendo de las intersecciones que las constituyen. Removí cicatrices, abusos, emociones tan fuertes, a través de las puntadas y enredos que sucedían naturalmente. Me acompañaban pensamientos cada vez más problematizadores y sin respuestas. Así, la artesana que siempre habitó en mí, iba buscando ampliar sus conexiones, tensar hilos y, principalmente, quería entender qué les pasa a otras mujeres que comparten la misma actividad y sabidurías asociadas.

Elegí el *mullo* como elemento principal en mi actividad cotidiana de tejido, por múltiples razones: por haber sido el primer material que utilicé, por voluntad propia, cuando aprendí a tejer a mis 6 años. Porque noté que esas cuentas de vidrio diminutas, se iban ordenando de una manera preciosa hasta volverse creaciones simétricamente lindas.

Porque me molestaba inmensamente que se lo piense como material inferior, barato, simple, sin ningún tipo de historia. Y, porque me permitía sentir que, de alguna forma, me aproximaba a raíces ancestrales de pueblos latinoamericanos que admiro muchísimo.

Si bien, en un inicio, estas ideas estaban totalmente desorganizadas y no lucían coherentes, ni bellas, como en una trama; fue el paso del tiempo y la gestión de emociones, lo que me permitió ir entendiendo cada una de las etapas necesarias para digerir, organizar y enunciar, todo lo que pasa por mi mente gracias a la elección de reconocermé y sentirme una artesana que trabaja principalmente con *mullo*.

Muchas intersecciones me constituyen y son el resultado de mis elecciones de vida, sin embargo, para fines de estas líneas que comparto, podría elegir algunas. Soy mestiza de tez blanca. Soy mujer, aunque muchas veces esta denominación me ha traído conflictos y tristeza. Soy de Ecuador, un país que me duele e indigna en proporciones tales, hasta el punto de llegar a insurgir y amar cada una de las luchas sociales con las que convivo. Y soy investigadora y artesana (calificada y titulada), lo que me ha permitido encontrar en la sensibilización estético-ambiental, una posibilidad de fusión entre mi creatividad y amor por el tejido, y mi incesante deseo de aprender y compartir todo tipo de conocimientos.

Realicé una tesis de doctorado que tuvo varias protagonistas y estuvo basada en la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), teniendo en cuenta la necesidad de analizar de manera más profunda las relaciones que se dan entre personas con culturas diferentes, buscando entender las desigualdades estructurales que suceden y sus motivos; y la sensibilización estético-ambiental (Estévez-Álvarez, 2017), con énfasis en algunas prácticas que permiten llegar a un nivel de consciencia y

catarsis, que se encuentran asociadas a factores estéticos y que permiten una relación más amigable con el ambiente.

Dos tipos de narrativas fueron muy relevantes en mi investigación. Por un lado y por primera vez,, la narrativa de mi constitución como educadora ambiental en formación y mi experiencia con el tejido elaborado con *mullo*. Por otro, el aporte inmensurable de nueve interlocutoras del pueblo indígena Saraguro, del sur ecuatoriano que, con mucha generosidad, amabilidad y simpatía, aceptaron formar parte de la investigación y me permitieron compartir y escuchar sentires, dudas y curiosidades desde diferentes frentes.

Conté, también, con la participación cuidadosa de mi orientadora de doctorado, que fue esencial al momento de aterrizar las muchas posibilidades que mi mente iba creando, entorno a esta temática que me ha fascinado desde niña. Y, además, tuve la dicha de siempre estar rodeada de personas que me incentivaron a creer en mi proceso, en la relevancia de mi investigación, que me ayudaban a disiparme, relajarme, confiar en mí y continuar. Mi red de apoyo es muy amplia y fuerte.

Escribo estas líneas acogiendo de la manera más afectiva posible, la invitación a compartir un poquito de las narrativas que surgieron en ese proceso de escritura de la tesis. Algunas, a través de la metodología, fueron compartidas en los artículos que representaron los resultados; otras, estuvieron ahí, hasta hoy, esperando la oportunidad de ser leídas y apreciadas. Iré tejiendo entonces, las interlocuciones y conexiones que el *mullo*, como elemento generador, me permitió experimentar, teniendo como criterio base de selección, aquellos relatos que fueron comunicados y, en los que explícitamente, se mencionaron sentimientos y emociones.

Prioricé utilizar el número menor de referentes teóricos posible, con el fin de que los relatos y todas las puntadas que estos produjeron, tengan un rol protagónico en este artículo.

Aspectos metodológicos

En el año 2021, durante el mes de febrero, tuve la oportunidad de visitar el cantón Saraguro, ubicado en la sierra sur de Ecuador, en medio de la pandemia por COVID-19³ y, a través de un muestro en bola de nieve, pude conocer a siete artesanas, con las que conversé por medio de entrevistas semiestructuradas e intercambios cotidianos. Con el fin de proteger su identidad, utilicé los colores del arcoíris, como una representación simbólica y, además, teniendo en consideración la relevancia cultural de ese fenómeno natural, en su cultura. Consideré que, de esta manera, ellas podrían sentirse más libres y contarme todo lo que deseaban.

Me fue sugerido, también, que entreviste a dos mujeres de Saraguro, que viven en la ciudad de Cuenca y esa interacción sucedió en marzo de ese mismo año. Con el fin de representar esa innovación, de movilización a una ciudad más grande, las denominé señoras Turquesa y Blanco, dos colores que han sido constantemente implementados en los diseños de collares renovados.

Por medio de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2009), es posible construir, como su nombre lo indica, teorías que tienen como origen, los datos generados en la investigación. Para mí, esto fue sumamente importante, pues no quise hablar de, ni por alguien más, sino compartir lo que me fue participado. De esta manera, cada concepto, categoría y

³ Fue una pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

teoría que emerge, tiene como base lo que, con mucho cariño y confianza, me fue relatado.

Para fines de este artículo, quise utilizar la misma plantilla que fue elaborada durante mi tesis de doctorado, teniendo como base, los trechos de las conversaciones con las nueve artesanas, en los que manifestaban directamente un sentimiento y/o emoción.

Para cada entrevista, creé la siguiente tabla:

Tabla 1. Organización de información a partir de la Teoría Fundamentada

Trechos	Conceptos	Categorías	Subcategorías	Interpretación	Códigos

Fuente: elaborado por la autora.

Tomarse el tiempo para ir desmenuzando cada una de las ideas, observar sensiblemente a qué categoría podrían pertenecer, clasificar, encajar y sentir, es un ejercicio que realicé con mucho cariño y responsabilidad, entendiendo que, cada artesana que participó, me fue compartiendo cómo se sentía en cada situación y, a su vez, lo que le preocupaba y motivaba. De esta manera, sus sueños y deseos también venían cargados de la esperanza de poder cambiar algunas las situaciones relatadas (Vivar *et al.*, 2010).

Teniendo como base una tabla para cada mujer entrevistada, fui organizando la información referente a emociones y sentires, en cada columna. En “trechos”, coloqué frases y oraciones, que desmenucé en “conceptos”, utilizando, generalmente, palabras y/o expresiones. Al momento de organizar las “categorías”, agrupé las grandes temáticas, que me podrían ayudar a crear apartados o a vincular varias ideas. Bajo “subcategorías”, coloqué, de una manera más simple, información que

me permitiría, finalmente, realizar reflexiones en la columna “interpretación”.

Creé códigos de acuerdo al orden de aparición, correspondientes a cada categoría. Comenzaban con la letra “S”, en referencia a la palabra “sentires” y estuvieron acompañados de un número cardinal. En total, surgieron siete categorías, denominadas de la S1 a la S7 y fueron las siguientes: S1: incertidumbre laboral y desamparo. S2: pertenencia y curiosidad. S3: autenticidad, orgullo y entusiasmo. S4: flexibilidad, adaptación e innovación. S5: solidaridad y empatía. S6: displicencia y menosprecio. S7: sobrecarga y tareas múltiples.

Evidentemente, mi subjetividad atravesó esas interpretaciones, sin embargo, mi esfuerzo se centró justamente en construir cada una de las ideas que serán discutidas, respetando los sentires de las mujeres que participaron y, utilizando los míos también, como un elemento generador de conexiones e indignaciones que serán compartidas; entendiendo que esa complejidad y cada una de mis intersecciones, son parte también de este método de análisis cualitativo (Charmaz, 2009).

Las categorías me permitieron crear apartados de análisis, distribuidos de la siguiente manera: en el primero, “tejer con mullo como práctica femenina: lo que nos une y separa”, elaboré una reflexión sobre las categorías S2, S3, S4 y S7, teniendo como base, lo que ha sido culturalmente esperado para mis interlocutoras y cómo sus hilos se cruzan o no en las tramas que he ido tejiendo a través de mi trayectoria.

En “discusiones generadas a través de las puntadas”, debatí sobre las categorías S1, S5 y S6, con el fin de visibilizar algunas situaciones relacionadas a la precarización laboral y los estereotipos que se tienen en torno a este tipo específico de artesanía, pero, además, las relaciones de solidaridad que se tejen en el cantón. Finalmente, a manera de conclusiones, rescaté las principales emociones que surgieron en mí y

cuáles son algunas problemáticas que sirven para reflexionar, no sólo sobre un futuro de la artesanía, sino, también, de cómo esta se ha ido constituyendo una base y soporte de muchas mujeres, a lo largo del tiempo.

Tejer con *mullo* como práctica femenina: lo que nos une y separa

Tejer me ha permitido, por muchos años y ahora, con mayor consciencia, percibir de una manera muy profunda, las situaciones cotidianas por las que voy atravesando. Dependiendo del día, puedo encontrarme rodeada por sentires que corresponden a alegría o melancolía, sin que esto signifique algo del todo bueno o malo. Me refiero más bien a esa acción tan buscada en la meditación: las sensaciones y emociones, sean del tipo que sean, atraviesan mis ojos, las reconozco, pero no me apego a ellas y las dejo ir.

Dentro de esos momentos a los que denomino “viajes reflexivos artesanales” quise rever, qué es lo que me une y/o separa, de las artesanas de Saraguro con las que tuve interacciones para mi investigación. Algunas situaciones podrían parecer más obvias que otras, sin embargo, he aprendido a enunciar todo, asumiendo que, para muchas personas, estas apreciaciones son totalmente nuevas y que me hace muy bien poder manifestarlas.

Pese a que siento que aún deben pasar por mí muchísimos *mullos* y diseños para alcanzar otro nivel de gestión de emociones, estoy muy consciente de un aquí y ahora tan buscado por años. Y es dentro de ese sentimiento de estar en absoluta paz y aceptando lo que voy viviendo mientras tejo, que empecé a pensar en las artesanas que conozco, en las que he podido entrevistar y en aquellas a las que admiro desde lejos,

como un acto de contemplación a la situación del rubro, pero, también, porque las pienso compañeras.

Me llenó de inmensa emoción poder escuchar varios relatos de mis interlocutoras, con los que me identifiqué profundamente, principalmente desde el aspecto sanador y terapéutico de la artesanía. La sensación que tuve es que alguien describía, en sus propias palabras, sentimientos que he tenido guardados por muchos años en el pecho. Y el hecho de entender perfectamente lo que otra persona me manifestaba, me pareció hermosísimo. Por ejemplo, me sentí totalmente contemplada en la siguiente narrativa:

Cuando usted teje, toda, toda la mente está despierta...Es la mejor terapia, ¿es la mejor terapia! Y es, es como armar un rompecabezas. Coge colores, coge todos y, eh, ¿cómo le digo? Para mí es la terapia más sana, porque me siento y me olvido de, de todos los problemas porque en el collar me inspiro, pongo mi vida, digo “tengo que hacerle así”. Y ya, ¿de verdad! El momento que tejo, yo me olvido de... (señora Azul, entrevista realizada en 2021).

Cuando conversé con mis interlocutoras sobre qué es lo que les gustaba de la actividad, qué es lo que sentían cuando tejían y en general, qué les produce saberse portadoras de muchas técnicas y diseños ancestrales, las respuestas fueron varias. Todas coincidieron en que les gustaba mucho tejer y que se sentían muy orgullosas cuando finalizaban un desafío, representado generalmente, a través de un pedido de un diseño bajado de Internet. Cinco de ellas reconocieron que tejer con *mullos* produce cansancio físico, mental y muchas veces, puede considerarse como una actividad bastante sacrificada y poco reconocida.

Sin embargo, para las otras mujeres, tejer es una cuestión de representatividad y orgullo, al punto de no poder imaginarse realizando otra actividad y de disfrutar muchísimo cuando la ejercen. Para la Señora Añil, concretamente, tejer es como un juego. A ella le encanta, se divierte

muchísimo y se imagina que está construyendo detalles, encajando piezas, jugando. Ama tejer y puede pasar horas haciéndolo, sin que esto significa un sacrificio, en ningún aspecto. *“¡ahhh! Yo siento... Me siento, por ejemplo, muy feliz. Muy contenta. Porque yo no veo que para mí es un trabajo. Más bien es un, como un... Un juego, así. ¡Sí!”* (señora Añil, 2021).

Todas coinciden en que se emocionan sacando nuevos modelos, que se sienten muy contentas. Tres de ellas, las señoras Rojo, Añil y Turquesa, me manifestaron que, cuando piensan en sus habilidades, se llenan de orgullo, pues saben que realizan tejidos maravillosos, que casi ninguna otra artesana elabora y que tienen un don en sus manos. Pese a esto, piensan que aún tienen muchísimo por aprender, *“yo no digo que yo sé mucho, ¡no! A mí me falta por aprender demasiadas cosas. ¡Sí!”* (señora Añil, 2021).

En mi caso, siento que tejer me permite conocerme de una manera muy profunda. No me considero una persona con capacidades extraordinarias en el tejido, ni portadora de habilidades que difícilmente se tienen, pero pienso que puedo expresar mis emociones a través de combinaciones de colores, que muchas de mis interlocutoras desaprobaban por no ser usuales. Me siento muy contenta por poder tener libertad al momento de crear matices y diseños. Por poder atreverme a tejer lo que me gusta y que eso sea apreciado por quién se enamora de un collar.

Me siento muy orgullosa por poder pensar en proyectos y ejecutarlos con mucho cariño y dedicación. Disfruto bastante del proceso. Conuerdo en que, tejer con *mullos*, es una actividad bien sacrificada, poco reconocida y que exige bastante, tanto física como emocionalmente. Sin embargo, considero también, que se trata de un juego de creatividad, invención y muchos, pero muchos colores. Me encanta y estoy intentando practicar y aprender nuevas técnicas, de

manera frecuente y eso me ha permitido seguir profundizando en las reflexiones que este gesto permite.

Entre una de mis principales curiosidades a lo largo de estos años, estaba el comprender cómo adquirieron estas habilidades. Mis interlocutoras me contaron que aprendieron a tejer cuando eran niñas y por curiosidad, sus collares. Ellas sabían que los lucirían en distintos momentos de su vida, como parte de su vestimenta tradicional. Para ellas, este acto y accesorio, resalta la elegancia de su Pueblo desde hace muchas generaciones y querían aprender a tejerlos lo más pronto posible. Pasaban muchas horas cerca de las mujeres mayores de su familia, viendo, descifrando y practicando la técnica.

A veces desde los siete, ocho años. Ya nos sentamos al lado de nuestras madres o nuestras hermanas mayores y empezamos nosotros también, a hacer nuestros collares. Y desde ahí ya sabemos que, que esa es parte de nuestra vida; el tejer, el hacer por ejemplo (señora Azul, entrevista realizada en 2021).

Por mi parte, aprendí a tejer con mis vecinas, cuando tenía 6 años, aproximadamente. Ellas tenían entre 8 y 10 años y tejían para comercializar esos productos. Pese a no sentir una conexión intergeneracional ni de cultura, disfrutaba realizando puntadas muy básicas, pues mis movimientos eran bastante torpes. Desde esa época a estos días, he tenido varios periodos largos de pausa en el tejido y me he desconectado bastante de la actividad, sin embargo, cuando la he retomado, me he dedicado por completo. No aprendí a tejer para lucir mis collares, sino por el hecho de apreciar muchísimo este tipo de artesanía. Incluso, si es que deseo vestirlos, los compro a otras artesanas que admiro. Son muy pocos los que luzco y han sido de mi autoría.

Esta decisión de no lucir los collares que tejo, está directamente relacionada con la ritualidad que deposito en cada puntada. Como utilizo el tejer para gestionar mis emociones, siento que necesito

procesarlas y dejarlas ir, al punto de no conseguir colocarlas nuevamente en mi pecho. Sé que es un acto metafórico, que podría ser interpretado de mil maneras por otras personas, sin embargo, le doy la atención a esos sentires que nacen y que se quedan en mi mente, al punto de respetarlos y obedecer lo que siento.

Conversando sobre el uso de los collares como parte de su cultura y lejos de la comercialización como tal, las artesanas me compartieron algunas apreciaciones que considero sumamente relevantes. Por ejemplo, me comentaron que no siempre usan sus collares, como lo hacían las mujeres de su familia, por diversos motivos, los principales, el hecho de sentir calor, de no siempre lucir ropa tradicional, por tener alergia y en sí, porque les estorban un poco en algunas actividades que realizan cotidianamente.

¡sólo, más para la venta casi! Casi que no mucho. Yo más, a mí me gusta así []. Ya cuando uso, cuando tengo que, que así, ponerme el traje, ahí bueno ya sí pues. De ahí, casi no mucho como que, a veces mucho, mucho calor [risas] me hace todo eso, entonces no, no, no. No utilizo mucho, eso soy sincera para qué (señora Verde, entrevista realizada en 2021).

En las festividades, según lo que he podido presenciar y me ha sido relatado, es parte de la tradición del Pueblo Saraguro utilizar collares grandes, bastante elaborados y llamativos. Pese a eso, dos de las artesanas me contaron que los reemplazan por sartas de piedras un poco más elegantes, pero bien pequeñas, debido a que otros materiales les producen alergia: “*eh, yo por lo general no pongo, porque un poquito soy como que alérgica, entonces yo lo que ando así... Y para alguna fiestita así, pongo unas sartitas así, de cristales*” (señora Verde, 2021).

Cuando conversé con las artesanas, en diferentes días, sólo una de ellas lucía un collar tradicional. Otras se los pusieron para las fotos de registro que les pedía cuando terminaba cada entrevista. Algunas no los

usaron ni siquiera en esa ocasión. Para mí, estas flexibilizaciones son extremadamente importantes, pues rompen esas cadenas e ideas de que las mujeres, principalmente aquellas que son indígenas, de la región de los Andes, deben ser inmutables y “fijadas dentro de las estructuras familiares y unidades domésticas existentes”, con el fin de cumplir un rol de ser “guardianas de su cultura”, especialmente, a través de mantener la vestimenta, adornos, lengua y costumbres de sus pueblos, lo que podría traducirse en un peso y sobrecarga (Crain, 1996, p. 356).

Pienso que es muy relevante considerar, dentro de ese contexto, que pese a todo lo expuesto, en los tejidos, es posible encontrar una parte de ellas mismas: *“es mío, yo hago, me gusta expresar lo que yo siento en mis tejidos y ahí está todo. Y donde quiera que se vayan, se va algo de mí”* (señora Turquesa, 2021). Me identifico con ese sentir, es inevitable depositar algo de nosotras en esa elaboración. Cada una de las elecciones que están inmersas en ese tejer, tienen una base subjetiva muy fuerte, que nos diferencia de otras artesanas. Ya sea a través de la elección de colores, matices, diseños o en actos como tensar el hilo, nuestra atención, intención y deseos de concluir exitosamente cada diseño, está muy presente.

Pese a que la artesanía no siempre tiene como base diseños considerados únicos, no se repite, pues guarda de manera metafórica o real, las huellas digitales de quién la elabora, haciendo que ningún objeto sea igual, aunque se parezca (Paz, 1973). Sumado a esto, está el hecho de cada elaboración se lleva un pedacito de la persona que la ha creado, convirtiéndola sí, en algo muy especial y cargado de simbolismo.

Discusiones generadas a través de las puntadas

He visitado innumerables veces el cantón Saraguro. Ya sea de paso o deteniéndome por asuntos relacionados a la fabricación de artesanía, me ha sido posible admirar las dinámicas que se llevan a cabo en el lugar. Pude asistir muchas veces, en primera fila, la comercialización de los collares, algunas preparaciones para las festividades, la vida cotidiana en sí. Sin embargo, cuando realicé mi investigación, la pandemia me presentaba un pueblo totalmente diferente: locales cerrados, caras tapadas por mascarillas bordadas, miedo, calles vacías, prohibiciones y ausencia de turistas locales y nacionales.

Sentí tristeza por las artesanas, una mezcla entre desolación y preocupación, pues entendí cómo y cuánto les afectaba el hecho de que no existan personas visitando el cantón. Conversé de una manera bastante informal y luego, en las entrevistas propiamente dichas, sobre lo que sentían, los cuidados que estaban llevando a cabo y, principalmente, sus apreciaciones a nivel de rubro artesanal. Todas las artesanas que vivían en Saraguro me manifestaron que fueron duramente afectadas, tanto a nivel psicológico como económico. De las dos artesanas que vivían en Cuenca, una me manifestó que aprovechó mucho ese tiempo de encierro para tejer y la otra, que estaba sumamente preocupada, no por la comercialización como tal, pero sí por lo que pasaba a nivel nacional y mundial.

Una de las medidas adoptadas en Ecuador, fue el confinamiento y les afectó muchísimo no poder salir y cumplir sus rutinas, no poder sentir esa libertad de trabajar y tener la esperanza de sustentarse económicamente. Aquellas que exportaban su artesanía, a través de empresas y/o clientes, tuvieron que cancelar esas transacciones y se

quedaron con todos los tejidos en el país, sin una fecha estimada para que esa realidad cambie.

Bueno, nos afectó muy duro. Porque estuvimos acostumbrados a esto [me señala los pasillos en los que está comercializando su artesanía, junto a otras compañeras]. Es una, eh, que salimos cada día. Es un ingreso, ingreso diario. Aunque no mucho, pero ya, ya ayuda. Entonces, se paralizó todo, no hubo ventas... (señora Naranja, entrevista realizada en 2021).

La pandemia visibilizó la falta de políticas públicas diseñadas para apoyar y proteger a las personas artesanas, en general. Durante el confinamiento, se presentaron varias situaciones que me fueron relatadas: a nivel anímico, algunas de mis interlocutoras se sintieron deprimidas y ansiosas, en niveles que nunca antes habían experimentado. Comenzaron a sentir temor e incertidumbre sobre cómo podrían mantenerse a nivel económico. Algunas de ellas, que vivían en el campo, no pudieron ir al centro del cantón para llevar material y tejer en sus casas, por lo que tuvieron que parar totalmente la producción. La señora Naranja, por su parte, me comentó que, aunque tenía *mullos* y diseños listos para tejer, no podía concentrarse, pues le preocupaba mucho lo que estaba sucediendo.

Durante esas conversaciones, a menudo tristes, surgieron también, recetas de tés y comidas que las artesanas consideraban beneficiosas para fortalecer el sistema inmune y que estaban en sus tradiciones por varias generaciones y que ellas consideraban, estaban permitiendo que resistan al virus. Me fue inevitable sentirme acurrucada, cuidada y esa sensación me acompañó por mucho tiempo, cuando puse en práctica las sugerencias, enfocada principalmente, en cuidar a mi abuelita durante esa pandemia. Algunas de esas recomendaciones las practico hasta ahora.

Presencíé, además, otros actos de cariño y cuidado cuando estuve en Saraguro. Las artesanas que tienen locales y/o comercializan sus tejidos frente al parque, aceptan producciones de otras mujeres que no tienen la posibilidad de tejer en grandes cantidades. Intentan también, motivarlas a seguir, a ver en ese acto una alternativa económica. Ellas me manifestaron que saben lo difícil que es emprender, estar solas y quieren ayudar a otras mujeres a estar bien y a ser independientes.

Por ejemplo, a veces al, hay algún collar que a uno dice “oye, pero este no me gusta” o “¡qué feo que está!”. Pero a veces vienen los, ¿cómo le digo? Mmmm, personas que vienen para Saraguro, dicen: “¡oh! Tan lindo”. Yo digo “¡qué gustos para más feos!” []. Porque lo que pasa que aquí, no sólo es mío de lo que yo hago. Yo como soy madre soltera, hay muchas chicas que hacen collares, que hacen aretes y vienen, dicen “mira, tú tienes tu tienda, cómprame, ¡ayúdame!” ...Entonces, yo también cuando puedo, cuando puedo les compro a las chicas. Porque entiendo cómo es, lo duro y lo sacrificado, cuando uno se está sola y mucho más, madre soltera (señora Azul, 2021).

Además, entre mis interlocutoras que viven en Saraguro existe un pacto, una ayuda en la elaboración y comercialización, que está implícita también en sus relaciones. Si una artesana no puede asistir a su mesa de trabajo o tiene alguna ocupación durante el día, otra comercializa y promociona sus tejidos. Si alguna de ellas necesita entregar un pedido muy grande, se ayudan y tejen juntas para cumplir esta meta.

Curiosa por esta situación, les pregunté a qué se debía y me manifestaron que entre ellas se apoyan y quieren que todas estén bien. La señora Azul me manifestó que esta práctica es la minga, que, muchas veces pensada únicamente como un trabajo grupal, local y comunitario, desde un aspecto agrícola, de limpieza o construcción, pero que va mucho más allá.

La minga no es solamente ir a trabajar en, en el campo, en la cerca. Sino es minga de, de apoyo en todo aspecto. Porque uno se hace aquí los collares no solamente para nosotros, sino para, para el pueblo mestizo (señora Azul, entrevista realizada en 2021).

Me pareció hermoso ese apoyo que se da entre las artesanas de Saraguro que entrevisté, sin embargo, cuando conversé con las que vivían en Cuenca, me manifestaron que esto sucedía únicamente “allá”, pues en la ciudad, tristemente, todo era visto como competencia y envidia entre ellas. Les pregunté a qué atribuían esta situación y me respondieron que se debe a que cada artesana desea ser única y exclusiva en su actividad.

Me quedé pensando en esa ocasión e incluso ahora, en cómo pueden cambiar las dinámicas cuando habitamos ciudades más grandes y/o diferentes a las “nuestras”, cuando nos convertimos en personas anónimas. Lugares nuevos y desconocidos en los que, las desigualdades, soledad y nuevos conflictos, problematizan y rompen, incluso, la cohesión, solidaridad y cooperación cultural (Ramos-Maza, 2004). Es a través de ese “tener que” adaptarse, convivir y sobrevivir a nuevas costumbres, escenarios, territorios y formas de ver la vida, con los que muchas veces, ni siquiera nos identificamos del todo, que se genera una sensación de no pertenencia, de lucha diaria por mantenerse.

No pretendo decir que esto es lo que les sucede a las artesanas del Pueblo Saraguro que viven en Cuenca, sino que este tipo de reflexiones vienen a mi mente cuando pienso sobre la artesanía en general y las dinámicas de comercialización que surgen cuando se intentan encontrar otras alternativas, en otros espacios, ciudades y lugares.

Cuando conversé con ellas sobre cuáles eran mis percepciones sobre el tejido y cómo interpretaba esa relación intergeneracional en sus relatos, relacionada al aprendizaje que ellas tenían con las mujeres

mayores de sus familias, me llevé una gran sorpresa. Las señoras Rojo, Azul y Violeta, me comentaron que el proceso de comercialización de collares fue muy difícil, pues las mujeres adultas se opusieron a que ellas se dediquen a una elaboración, aparte de aquella destinada para el autoconsumo.

Decían esté, nosotros trabajábamos haciendo las manillas para vender y ellas nos decían, ese tiempo nosotros niñas, con mi hermana saben decir que ese, ese trabajo es de vagas... ¿por qué? Por no ir a sembrar y eso (señora Rojo, entrevista realizada en 2021).

Las señoras Rojo, Azul y Violeta, me manifestaron que, pese a todas las críticas, a la oposición que sentían en sus propias familias, siguieron hasta hacer evidente que no se trataba de una pérdida de tiempo, y sí de una actividad que ellas amaban y que se constituía también, en una alternativa económica a la agricultura y ganadería, que aprendieron e incluso, ponen en práctica hasta la actualidad.

Cuando las mujeres mayores se dieron cuenta de ese potencial, decidieron tejer también. *“Y luego ellas, como que se les prendió el foco, que eso era un, una remuneración así, casi per, o sea, permanente para ellas. ¡Y empezaron!”* (señora Rojo, 2021). Por este motivo, son las mujeres más jóvenes las que dominan la innovación de collares y tienen más experiencia, contrario a lo que yo pensaba y que está enraizado muchas veces en la sociedad: la idea de que las personas adultas conocen más técnicas y son expertas en ellas.

Además, todas las artesanas coincidieron en que las personas turistas extranjeras, aprecian más los tejidos que las nacionales y que no discuten los precios que ellas han colocado. Esto les causa dos tipos de sensaciones: la primera, alegría por sentir que su trabajo es muy bien reconocido a nivel internacional y, la segunda, tristeza por pensar que, dentro del país, se desconoce el gran trabajo que representa tejer con

mullo y que eso se traduce en ignorar el valor ancestral y cultural que tiene, “aquí en Ecuador siempre es devaluado, así. No, ¿cómo le diría? No, no aprecian nuestro trabajo. Los extranjeros, sí. Ellos sí valoran el trabajo de uno. Pero de ahí aquí, en Ecuador mismo, no” (señora Rojo, 2021).

En ese sentido, he podido constatar esa realidad innúmeras veces. He visto cómo a las artesanas indígenas que comercializan sus tejidos elaborados con *mullo*, se les pide rebajas, promociones, que cambien sus precios. Sin embargo, yo no he pasado por esas situaciones, pese a comercializar muchas veces mis tejidos, en las mismas ferias que ellas y utilizar el mismo material. El color de mi piel me ha “librado” de pasar por esas situaciones, por este motivo, mantengo que no se trata tan sólo del tipo de artesanía, sino del estigma que esta sufre por su origen (Ramos-Maza, 2004).

Conclusiones

Son muchas las horas invisibles contenidas en la elaboración de artesanía con *mullo*. Aquellas que se invierten en las elecciones, pero, también, en el mejoramiento de las técnicas y en la apreciación como tal. En eso coincido también, al cien por ciento, con mis interlocutoras: todas queremos que el tejido sea lo más hermoso posible. Nos esforzamos porque los acabados y detalles sean únicos y alegren mucho a las personas que eligen lucir esos tejidos. Nos gusta sentir que somos buenas en lo que hacemos y que todo el cariño que tenemos por esa actividad, se vea reflejado en el tejido final.

Y, aun así, con toda esa dedicación, en mayor o menor medida, ninguna de nosotras se dedica únicamente a la artesanía, ni los precios que colocamos cuando comercializamos, se sienten justos. Las artesanas que entrevisté, trabajan también en agricultura y

agropecuaria en menor escala. Tres de ellas, alternan esas actividades con la gastronomía. Otra, trabaja, además, en una institución pública del cantón. La señora Turquesa, es enfermera y cuida un paciente, de manera particular, a medio tiempo y la señora Blanco, se dedica también a la medicina natural.

Si bien yo no me dedico a la agricultura, gastronomía, ni a las otras actividades de mis interlocutoras, divido mi tiempo entre investigación, estudios, cuidados del hogar y los tejidos. Pese a que me gustaría dedicarme de una manera más integral a tejer, nunca me ha sido posible. Sin embargo, estoy totalmente consciente de que mis privilegios no me han colocado en una situación de sobrecarga igual a la me relataron esas artesanas. Aunque, ellas lo asumen como una característica propia de su pueblo, como en el siguiente relato: *“es que las, nosotros somos, las mujeres de acá somos multifacéticas. No nos, yo por ejemplo no me dedico sólo a la artesanía”* (señora Naranja, 2021); a través de las interacciones, pude notar que, en su mayoría, están cansadas pero resignadas a realizar cada una de las tareas que les han sido asignadas.

Elegir tejer como una alternativa económica, no fue fácil para ninguna de nosotras. Por múltiples motivos y en diferentes magnitudes, este acto estuvo acompañado de momentos tristes y complicados. Ya sea por no contar con el apoyo familiar, por ser juzgadas, por ser la única alternativa de empleo en la que se pudo optar, por ser el único sostén anímico y terapéutico del momento, por la desesperación de no saber qué hacer, etc. Sin embargo, todas entendemos que ese gesto nos ha cambiado la vida.

Pese a todo esto, no todas las artesanas han podido reflexionar con mucha profundidad en ese lado gestor de emociones que el tejer podría brindar. El sistema las precariza en magnitudes que varían de acuerdo a cada intersección que las atraviesa.

Sentí mucha tristeza cuando escuché varios relatos en los que ellas admitían vender a precios bajísimos sus tejidos, con miedo a no tener dinero para el día/semana y perder a sus clientes. Las señoras Blanco, Amarillo y Rojo, me comentaron que están conscientes de que sus contactos no son tan buenos como para comercializar sus productos en otros países, como lo hacemos las artesanas mestizas. *“En sí, sí, sí se puede; sí se puede decir que eso, nosotros pudiendo lo nuestro vender, pero es que vuelta, no tenemos la misma capacidad de tener las amistades de afuera”* (Señora Rojo, 2021).

Incluso, la señora Blanco me contó que le enseñó a tejer a un odontólogo de Cuenca y que él vendía sus tejidos por precios que, a ella, no le pagarían: *“pero también él, él, a él sí le pagan el valor. Porque él uno, vende un collar a sesenta, a cuarenta, a treinta. Un bien pequeñito, lo que yo vendo uno a quince, él vende a treinta”* (señora Blanco, 2021). Me sentí desolada e indignada, pues, desde que comencé con esta actividad, mis precios son exactamente iguales a los que ellas ponen, pensando en que esta podía ser una forma de reparación histórica, que, de alguna manera, yo estaría “rompiendo” esa estigmatización. Sin embargo, como relaté anteriormente, a mí nadie me ha pedido rebajas, ni me han criticado un valor.

La señora Blanco me comentaba que, incluso, los apoyos internacionales no han funcionado en Saraguro, ni con las artesanas en general, porque se basan únicamente en la comercialización de los productos y no en enseñarles cómo tener autonomía, ni abrirse sus propios espacios en otros lugares. Me relató sobre una feria internacional en la que participaron algunas colegas y que ellas le contaron que no existió una interacción real con las personas, pues unas máquinas se encargaban de todas las transacciones. Me contó también, que había un restaurante que comercializaba los tejidos de las mujeres

de Saraguro y que, cuando cerró, todas se quedaron “en el aire”, pues nunca llegaron a conocer a las clientes.

Como puede comprenderse, son muchísimas las discusiones que podrían surgir de cada una de las líneas que he narrado. Existe un potencial gigante en cada una de las situaciones que una mujer artesana podría vivir. Sin embargo, quiero resaltar al tejer como acto político, gestor de emociones, sanador, a través del cual he podido denunciar cada indignación y compartir mi admiración por mis colegas. En estas líneas, dejo muchas provocaciones para pensar qué más podría ser dicho, ya sea a través de las puntadas o cuando nos maravillamos y “consumimos” sus resultados.

Bibliografía

- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**. Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 2009.
- CRAIN, M. La interpenetración de género y etnicidad: nuevas autorepresentaciones de la mujer indígena en el contexto urbano de Quito. [s. l.], p. 353–381, 1996. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/LA-INTERPENETRACION-DE-GENERO-Y-ETNICIDAD.pdf>.
- ESTÉVEZ-ÁLVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as)**. 2017. 270 f. Tese - Universidade Federa do Rio Grande, Rio Grande 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Institucional. **Folha informativa sobre COVID-19**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 2 set. 2022.
- PAZ, O. El Uso y la Contemplación. [s. l.], v. 11, n. 1, O variaciones sobre el mismo tema, p. 133–139, 1973. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895343.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

- RAMOS-MAZA, M. T. Artesanas y artesanías: indígenas y mestizas de Chiapas construyendo espacios de cambio. **LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 50–71, 2004. Disponible em: <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/143/127>. Acceso em: 18 abr. 2022.
- VIVAR, C. G.; ARANTZAMENDI, M.; LÓPEZ-DICASTILLO, O.; GORDO LUIS, C. Grounded theory as a qualitative research methodology in nursing. **Index de Enfermería**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 283–288, 2010. Disponible em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962010000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso em: 16 mar. 2022.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. [s. l.], 2009. Disponible em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf.

7

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS POR MEIO DE CARTAS: IMERGINDO EM VIVÊNCIAS ESTÉTICO-ARTÍSTICAS

Izabel Cristina Soares da Silva Lima

Ana Cristina de Moraes

Juliane Gonçalves Queiroz

Introdução

Este texto reflete sobre narrativas autobiográficas de 15 (quinze) professoras¹ do Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho (EMEIEF), situada no Município de Maracanaú-Ceará-Brasil. O objetivo do estudo é analisar, com base no que elas relatam em cartas escritas, alguns elementos que compõem o perfil estético-formativo dessas professoras. Elas desenvolveram esta produção epistolar a partir de uma proposição presente em uma *Aula-ateliê*², que teve por base o seguinte questionamento: que vivências e aprendizagens estético-artísticas você teve em sua trajetória de vida e formação?

Em meio a um processo de pesquisa-formação realizado de 2018 a 2020³ por uma das autoras deste texto, a composição de cartas foi apenas uma das produções estéticas feitas pelo grupo de sujeitos colaboradores do estudo e que se constituiu como dado de pesquisa.

¹ Na referida escola, no período de realização da pesquisa, só havia professoras. Por esta razão, manteremos este recorte de gênero em todo o texto.

² Aula-ateliê: ação formativa voltada às docentes, realizada no contexto escolar através de experienciamento com ateliês experienciais em artes. Referência presente na dissertação: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Dissertacao_IZABEL-CRISTINA-SOARES-DA-SILVA-LIMA.pdf

³ Pesquisa realizada e disponível por meio deste link: (https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Dissertacao_IZABEL-CRISTINA-SOARES-DA-SILVA-LIMA.pdf) - Mesma referência da nota de rodapé 2.

Os encontros formativos ocorreram de modo a adequar-se à rotina escolar. Em alguns momentos, foi dedicado um tempo mais estendido no decorrer dos planejamentos e, em outros, o tempo foi mais reduzido, mas não menos produtivo. Cada colaboradora recebeu um codinome por ela escolhido: *Honestidade, Determinação, Amizade, Vida, Tranquilidade, Carinho, Benignidade, Amor, Sinceridade, Sorriso, Festa, Sentidos, Doçura, Alegria e Gratidão*.

A carta é um relevante gênero textual que se transformou historicamente; se antes escrevíamos à mão, colocávamos em um envelope e a postávamos pelo correio a um destinatário de outro lugar geográfico, hoje há a possibilidade de enviarmos essas epístolas por meio digital online – via endereço eletrônico ou por aplicativos de redes sociais, a exemplo do *Whatsapp*.

Além disso, com a escritura de cartas, temos a possibilidade de escrevermos poética e literariamente, o que nos amplia as possibilidades de expressarmos ideias e sentimentos de forma escrita: “A feitura de cartas como método de comunicação literária e científica (no caso aqui, ao campo das ciências da educação) é tomada por nós como caminho importante na articulação entre as linguagens acadêmica e coloquial, cotidiana e poético-literária” (Moraes & Paiva, p. 09-10, 2018).

O estudo é de natureza qualitativa, pois nesse tempo, espaço e com esses sujeitos, encontramos em Bogdan e Binklen (*apud* Lacerda, 2018), nos indicando que os aspectos subjetivos sempre estarão subjacentes à pesquisa, o que as mantém atenta aos fenômenos sociais, com os sentidos aguçados aos modos humanos de existir e de se relacionar.

[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal [...]. Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números. Incluem transcrições de entrevistas e notas de campo; os investigadores interessam mais pelo processo do que

simplesmente pelos resultados dos produtos. Tendem a analisar os seus dados de forma intuitiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Binklen *apud* Lacerda, 2018, p. 140).

Desse modo, alguns passos são importantes para que o método proporcione a melhor compreensão do fenômeno, por mais imbricada que a pesquisadora esteja com seus sujeitos, campo e abordagem na qual optamos pela observação participante por conta de uma das autoras deste texto fazer parte da instituição de realização da pesquisa, bem como por ela ter sido a mediadora do processo de feitura de cartas junto às professoras colaboradoras.

Percurso metodológico: *Contextos e escolhas, Experienciações e expressões e Sentidos, reflexões e possibilidades*

A proposta atelial, desenvolvida neste trabalho com cartas aqui descrito, é composta por uma sequência metodológica organizada em três momentos assim denominados: **Contextos e escolhas** é entendido como o momento de escolha do tema, estratégias de abordagem, elaboração da proposição para a aula-ateliê, organização dos materiais e preparação do espaço físico para as acontecências nas aulas-ateliês. O segundo momento, denominado **Experienciações e expressões** é a descrição do momento da aula-ateliê, o processo de contato com a proposta e os materiais, as aproximações, os encantamentos, os estranhamentos, os diálogos, as escolhas, o ato criativo, e a elaboração das produções. **Sentidos, reflexões e possibilidades** é o terceiro e último momento do processo metodológico do ateliê proposto, entendido como a pós-produção, é o instante de socialização das elaborações realizadas a partir da proposição sugerida, de modo individual e coletivo, além de pensar outros percursos e possíveis desdobramentos da atividade proposta na aula-ateliê.

Experiências de vida e expressões em escritas epistolares

Nesse encontro que envolveu escritura de cartas, tivemos a possibilidade de sensibilização para as memórias e, inevitavelmente, uma dose de saudosismo sobre o ato de escrever e de receber este artefato. Vieram à tona lembranças das mães, avós e parentes que se perderam pelo mundo e “a única forma de comunicação eram as cartas que chegavam de dois em dois meses, e isso era um evento” (SENTIDOS) na família. As lembranças das cartas ativaram as memórias e os relatos sobre esse gênero de escrita.

Preparamos envelopes contento o material que utilizaríamos e os entregamos a cada uma. Dessa vez, ficamos na Sala das Professoras, onde todas já estavam reunidas, pois já havíamos combinado previamente esse momento (Figura 16).

Figura 1 – Trabalhando com o gênero carta



Fonte: Acervo pessoal.

Nosso encontro durou 1 hora e 30 minutos, durante o qual dialogamos sobre o último encontro e, em seguida, distribuímos o material impresso e já organizado previamente. Conversamos sobre as memórias, os meios de comunicação e o gênero cartas, depois direcionamos a atividade a ser entregue posteriormente.

As professoras receberam um envelope contendo um trecho adaptado de uma carta (Figura 17), com o título *Fortaleza chuvosa de carnaval* (Moraes; Paiva, 2018). A carta foi intencionalmente digitada com a fonte *Albertsthal Typewriter* para simular a escrita de uma máquina de escrever antiga, no intuito de, pelo contato com uma escrita, digamos, mais *retrô*, despertar nas docentes lembranças há muito adormecidas.

**Figura 2 – Trecho adaptado da carta *Fortaleza chuvosa de carnaval* (Moraes; Paiva, 2018)
Fortaleza chuvosa de carnaval, 08 de fevereiro de 2016.**

Prezado amigo,

Sendo esta a primeira carta de 2016 que remeto a você, principio desejando um ano de afetos, de trabalhos, de vida plena e alegre, sempre regado de significados enriquecedores para você, para nós.

Reli sua última carta, datada de 21 de dezembro de 2015 e pensei: “quantos dias já se passaram e só agora pude, inteiramente, sentar e escrever!”. Não tem sido fácil estar inteira e se dedicar ao cultivo de uma amizade, a um ente familiar ou mesmo a um trabalho de escrita. É que nosso tempo tem sido sempre tão preenchido, tão cheio de informações, de afazeres, mas também de lazeres, que quase não priorizamos um tempinho para refletir, para sentir, para pensar no outro ou em coisas tão essenciais como a Educação.

Ainda assim, vejo o quão importante é esse texto que estamos elaborando, pois, mesmo com tantos apelos de coisas que nos descentram, criamos ânimo para trazer à tona aspectos do cotidiano de nossos trabalhos pedagógicos na escola e na universidade. Apurar uma atitude crítica e proativa – em nós e em outras pessoas que se preocupam com a Educação – é um grande motivo que me impulsiona para a continuidade deste exercício de escrita poético-acadêmica e das ações pedagógicas que desenvolvo.

Esta sua carta, tão intensa de significados sociopolíticos, éticos, poéticos e pedagógicos, acionou em mim muita angústia, ao perceber que nossa vontade de intervir é tão grande em meio ao engodo de uma política educacional que parece “cortar as nossas pernas”, castrar o nosso desejo de vivenciar algo diferente, revolucionário; um contexto que insiste em dar pouco a quem não tem quase nada, que limita nossas

possibilidades como educadores, por não garantir acesso a um mínimo necessário para realizarmos nosso trabalho a contento.

Várias escolas públicas do Ceará vivem esse constante estado de precariedades. Mas também as universidades públicas estaduais. Observo nossa condição estrutural – bibliotecas sucateadas, necessidade de reforma e ampliação da Faculdade de Educação em que trabalho, numa cidade média do Ceará, dentre tantos outros problemas – e tenho raiva dessa lógica provinciana a que as históricas gestões governamentais submetem as três universidades públicas do Estado do Ceará. Basta visitar umas duas universidades de outros lugares do Brasil para perceber o que estou tentando mostrar. Atualmente, na UECE, nem mesmo dinheiro para por combustível nas vans da instituição se tem. E as aulas de campo que venho sonhando em realizar com os estudantes, futuros pedagogos? Você sabia que eu tenho vários estudantes que, sequer, nunca vieram a Fortaleza, capital do Estado? E a cidade onde trabalho fica a apenas 130 km da Capital! Imagine a limitação cultural a que esses jovens são submetidos? Como posso exigir que eles possuam enorme repertório cultural se, nem por si mesmos, nem com o apoio da universidade, têm condições de ampliarem suas experiências socioculturais? Sim, Darlan, porque uma aprendizagem significativa requer experiências significativas, vivências concretas, que sejam sentidas, cravadas na carne da memória de cada educando e educador. A experiência, diria Dewey (2010), é o fundamento primordial de todo e qualquer processo educativo.

Hoje só consigo me perceber como mediadora de aprendizagens numa perspectiva de materialização dos saberes ditos teóricos, tentando possibilitar uma comunhão entre saberes teóricos e práticos, entre o mundo das ideias e o da vivência concreta, tangível. E como, então, realizar esse projeto educativo no quadro conjuntural por nós esboçado?

Alguns técnicos dos governos, a esse respeito, diriam: “seja criativo!”. Em outras palavras, eles, intimamente, dizem: “virem-se! Não quero nem saber de suas angústias!”. Definitivamente, não devemos assumir culpas pelas falhas e ausências da humanidade, ou, mais precisamente, desses gestores, que insistem em atribuir todas as responsabilidades a nós, professores! Há um complexo conjunto de problemas que envolvem variadas pessoas e suas instituições. As faltas – de prioridade, de sensibilidade em relação à Educação – não residem exclusivamente em nós. Dessa culpa cristã já estou liberta há muito tempo. Sei, entretanto, que temos muita responsabilidade, se temos compromisso, sincero e profundo, com cada educando e com nós mesmos. Temos que agir, sim, com uma competência profissional regada a sonhos. Os sonhos mais nobres, mais utópicos, mais intensos.

Faiga Ostrower (2009) dissemina uma ideia de que gosto muito, quando diz que formar é dar forma a algo. Ao pensarmos em formação, temos em mente uma perspectiva para esta, ou seja, queremos criar forma com base em um projeto educativo. Se esse projeto for permeado por uma dimensão utópica e, ao mesmo tempo, por uma vontade política dos gestores em parceria com educadores, veremos possibilidades de ver algo acontecendo, no despertar da aurora.

Na universidade, nos últimos anos, também vejo outras forças que vêm, de certo modo, sobrecarregando e embaçando a atuação de muitos docentes. É muito comum eu ouvir, diariamente, queixa de meus colegas por conta do excesso de tarefas e pela cobrança para se publicar artigos em revistas renomeadas e, principalmente, com uma avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Qualis A1, A2, B1, B2 – e, se algum deles não consegue espaço nessas revistas, tende até a ser tachado de incompetente! (...)

Que lógica louca, essa, não é, Darlan? A mesma lógica da produtividade das fábricas, que você denuncia que existe nas escolas, é vivenciada também nas universidades.

Sinto-me presa nessa teia de relações produtivistas e também me vejo submetida e acostumada a essa lógica, num misto de alienação, de desejo de me mostrar competente e, ao mesmo tempo, de transgredir a tudo isso, fugindo para um lugar em que CAPES seja apenas uma singela sigla para representar – Condição de Abertura à Plenitude, com Educação e Saúde para todos e todas.

Beijos, querido.

Ana Moraes.

Fonte: Adaptado de Moraes e Paiva (2018).

A produção de uma carta é um percurso que envolve muitas histórias contadas e recontadas, que se constrói nas memórias de seus personagens, estando algumas vezes em papéis principais, em outras como espectadores das histórias ou apenas são responsáveis por dar continuidade a uma fonte oral de informação. A alguns exemplos de cartas, temos a *Carta a meu pai* (Kafka, 1970); as cartas trocadas entre Goethe e Schiller (2010) e; de Paulo Freire, as *Cartas a Guiné-Bissau* (2013).

Aquele momento, embora tenha se estendido por apenas um pouco mais de uma hora, foi muito importante para nos apropriarmos da leitura de uma produção do gênero carta e, a partir dela, promover reflexões e instigar o grupo à produção de uma carta, direcionada a alguém de escolha pessoal (Figura 3). Vejamos as seguintes proposições:

Figura 3 – Atividades propostas a partir da leitura da carta *Fortaleza chuvosa de carnaval* (Moraes; Paiva, 2018)

Vamos pensar um pouco... e escrever uma carta...!?

O que colocamos em uma escrita com o gênero *carta*?

Para quem você gostaria de escrever uma carta?

Que assuntos colocar na carta?

Escrevendo...

Escolha alguém (vivo ou não, "celebridade" ou anônimo@...) para enviar sua carta.
E o conteúdo...O tema...A abordagem da carta??

Podemos começar por:

- Quais acontecimentos relevantes em sua vida merecem ser descritos em uma carta?
- Quais experiências, em suas práticas pedagógicas, são relevantes para colocar em uma carta?
- E suas experiências em **ARTES** (artes visuais, dança, artes cênicas e música) na sua vida **pessoal, acadêmica e profissional**, como você as descreve???
- O que a **ARTE** significa em sua vida?
- Qual a **linguagem artística** que mais chama a sua atenção? Tem motivo especial para isso?
- Estamos em fevereiro, do ano de 2019, hoje, exatamente hoje, você acha que colocar mais Arte em sua vida (pessoal e profissional), poderia trazer quais tipos de resultados? Conte mais...

A escrita de sua carta é livre e democrática, acima apenas é sugerido um roteiro de reflexões importantes para o desenvolvimento de nossos ateliês, e é importe que você saiba: não há limites de linhas e folhas, nem ordem, nem de temas...a carta é sua produção.

Abçs

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após as orientações acerca da produção dessa reflexão/produção, foi solicitado o envio através de *e-mail*, por aplicativo de serviço de mensagens instantâneas ou escrito a próprio punho e entregue em mãos. Percebemos certo receio em relação a essa proposição, como se

no gênero carta já pressupusera a “exposição das intimidades” (BENIGNIDADE), “informações muito pessoais” (AMIZADE), ou mesmo, ao ler o roteiro disponibilizado com a proposição, insistiram em dizer que “iam ter que desenterrar muitas histórias e isso ia ser estranho” (SINCERIDADE), mesmo em um grupo em que a confiança é demonstrada a todo instante. Através de relatos que consideraram extremamente pessoais, íntimos, o ato de escrever sobre essas experiências, mesmo não tendo esse direcionamento, a carta parecia trazer consigo a essência de ser um elemento muito pessoal.

Sentidos, reflexões e possibilidades de vida e formação de docentes

O gênero carta trouxe um momento de muita nostalgia ao grupo, bem como a abordagem da carta lida pelas professoras, pois tinha uma temática atual e inserida no contexto escolar, tão próprio de todas. Recebemos três produções escritas à próprio punho, carregadas de lembranças pessoais e de pessoas que já deixaram essa existência, pessoas queridas e muito próximas, além de carregarem muita dor, foram também preenchidas de muito amor e esperança em dias melhores.

A colaboradora *Honestidade* destinou uma carta para ela mesma, do futuro para seu eu do passado, falando de sua felicidade por sua formação estética e estésica em seu percurso de vida formal e pessoal:

[...] sei que você ainda é muito nova para entender algumas coisas, por isso gostaria de partilhar algumas coisas com você sobre nós [...]. Fazendo uma reflexão com o que já vivi e você viverá em um futuro próximo, percebi o quanto as experiências que tivemos com a arte nos modificou. Desde muito pequena, nosso pai nos colocava para dormir ao som de Led Zeppelin, AC/DC, Iron Maiden, Janis Joplin, Marina, Rita Lee, Lulu Santos, dentre tantos outros, dizendo ele que era para que possamos [sic] dormir em qualquer situação. Não sabia ele o quanto influenciava [sic] os nossos ouvidos aos belos e ousados sons (o que nos agradava e o que não nos agradava tanto assim) (HONESTIDADE).

Amizade direcionava sua carta para uma das autoras deste capítulo – Izabel Soares, explicitando suas limitações e compreendendo as lacunas em sua formação inicial,

Vejo a Arte, como uma das possibilidades do ser humano se comunicar. Uma linguagem leve, na minha vida pessoal, mas na vida profissional não tenho essa mesma leveza. Não me sinto preparada acadêmica e profissionalmente, para ensinar uma disciplina que abrange todas as outras. Quando estou dando aula de Arte sinto-me que estou testando tanto as habilidades dos alunos como as minhas (AMIZADE).

Amizade reconhece e considera essas lacunas como o principal aspecto que a faz se sentir insegura para ousar propor atividades artísticas um pouco mais complexas, bem como um fator limitante às suas potencialidades e compreensão interior, entendendo a experiência com as linguagens artísticas como um meio de ampliação de seus sentidos e humanização de suas possibilidades criativas.

Uma das docentes relatou que, “Acredito que se eu tivesse uma aproximação maior com as artes cênicas poderia desenvolver um olhar diferenciado por determinados assuntos do cotidiano ou até mesmo refletir sobre conflitos internos” (AMIZADE), o que corrobora a afirmação de Josso (2004) sobre o manter-se atenta para uma reflexão, pois

Este movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral daquilo a que chamo de visão de mundo ou cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesmo, com o outro e com o meio humano e natural (Josso, 2004, p. 72).

Em oposição a *Amizade*, *Carinho* teve experiências muito boas com a Arte na universidade, além de perceber a importância da formação

para a ampliação de seus saberes, ressaltando as aulas de Arte-Educação e as vivências como elemento impulsionador de criatividade (Figura 19).

Figura 19 – Trecho da carta de *Carinho*

Ter ingressado na Universidade me proporcionou uma outra dimensão de mundo. Foi nessa instituição que comecei a estudar e compreender o que é arte, na disciplina de Arte-Educação, ministrada pela professora Luciane Goldberg. Nos alunos, vivenciamos vários momentos práticos e teóricos. Desde a construção de uma linha de tempo com as nossas experiências com a arte, recordando atividades realizadas na escola, no cotidiano e ambiente familiar, bem como estudos sobre o grafismo infantil e o autorretrato. Na apresentação

Fonte: Trecho retirado da carta de *Carinho*.

Ainda nos anos iniciais como estudante, *Carinho* lembra-se de que

Um dos momentos mais próximos com a arte aconteceu no 5º ano, nas aulas da professora Gersa. Ela dava um tema para os alunos estudarem e deixava livre a forma de apresentação dos trabalhos escolares, que poderia ser tanto com cartazes, dança ou encenação (CARINHO).

Pelo relato, a professora afirma ter vivenciado uma excelente experiência nas aulas de Arte o que se reflete em sua prática hoje. Ela procura estabelecer essa relação de liberdade, autonomia e diversidade de possibilidades de expressão para que suas crianças tenham uma forma ampla de se manifestar.

Doçura, em uma carta direcionada a uma amiga, expõe suas limitações, caminhos e descaminhos na educação. Distanciamentos que a fizeram pensar na necessidade de seu retorno à docência, onde suas experiências na formação inicial não foram muito positivas, experiência oposta à de *Carinho*, pois ela citou contextos parecidos, seus

encontros com a Arte no âmbito pessoal e seu lidar com as diversas situações em seu processo formativo da seguinte forma:

E mesmo tendo uma jornada muito puxada, pois entrava oito da manhã e saía às dez da noite sentia-me confortável trabalhando nessa escola; além disso, tive a oportunidade de conhecer professores maravilhosos e suas rotinas de trabalho em várias escolas diferentes. Só que me faltava algo, pois a partir de alguns relatos ouvidos e presenciados, percebi que precisava vivenciar a sala de aula para entender algumas angústias e aflições que meus colegas de trabalho descreviam na sala de apoio à gestão. Assim, resolvi seguir sua dica não se [sic] acomodar, e fiz igual a você, estudei para passar em um concurso público. De início, não queria ser professora, devido a minha pouca habilidade em produzir materiais ligados à arte. Você lembra quando a gente conversava sobre esse tema e eu relatava que na minha infância observava minha irmã que fez curso de desenho, pintura, *biscuit*, artesanato, teatro e dança realizar trabalhos belíssimos na escola como maquete, cartazes, trabalhos com argila entre outros e eu muito pequena tentava imitá-la, mas não era bem sucedida e ela sempre dava um jeito de consertar. E que a minha experiência com arte na escola aconteceu de fato no Ensino Médio quando entrou uma professora com formação específica, pois antes era ministrado pela de português. No começo, eu a achava [sic] estranha, pelo jeito diferente que ela conduzia a aula e também pelas [sic] atividades que ela trazia para a sala como o estudo de quadros de diferentes artistas, xilogravuras, *origami*, história da arte, música e dança. Você lembra também, que um dos motivos que me fez abandonar o curso de Segurança do Trabalho no IFCE foi a minha falta de habilidades em realizar os desenhos solicitados pelo professor na disciplina de desenho técnico. E na disciplina de arte e educação na faculdade tinha a maior dificuldade em realizar as atividades propostas em sala, querendo sempre levar para casa e pedir ajuda da minha irmã que domina muito bem todos os trabalhos com artes para dar-me umas dicas. Mesmo com todo apoio da professora Lu Goldberg não conseguia me sentir capaz de realizar, sendo a única disciplina que quase não consigo passar (CARINHO).

O caminho da autoformação é esse “caminhar para si e para o outro”, como preconiza Josso (2004), e muito além, quando Moraes e Paiva (2018) exploram o conceito de carta e discorrem sobre sua composição, afirmando que

A carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupõem mais diretamente uma relação entre o eu e o outro. Parece-nos que o recurso das cartas instiga os outros à leitura, pois remete à ideia de perscrutar, fuçando os “segredos” do remetente; uma dada missiva, direcionada ao destinatário específico, mas que passa a se tornar pública, intencionalmente de domínio geral [...] – (Moraes; Paiva, 2018, p. 11).

Esse princípio da pessoalidade, da entrega, pode ter causado um recuo na escrita das docentes, não investigamos, pois acreditamos que muitas cobranças pudessem descaracterizar uma escrita espontânea. Este fato nos trouxe certo sentimento de frustração, pois acreditamos não termos conseguido sensibilizar o grupo para as produções ou mesmo consideramos que o tempo para explorar as possibilidades desse tipo de escrita tenha sido insuficiente para criar condições favoráveis para essa elaboração.

Nos dias que se seguiram, após o direcionamento para a realização da proposta, as sentimos empolgadas pelas aulas-ateliês e sugerindo muitos temas para explorarmos nos próximos encontros, por meio de conversas informais de modo individual nos corredores da escola, em grupo nos horários de lanche e/ou na Sala das Professoras durante suas horas de planejamento. Nesses momentos, escutamos depoimentos que poderiam estar descritos nas cartas, iniciando por: “Na minha época as aulas de arte não eram direcionadas, não havia uma condução coerente dos conteúdos” (SORRISO); “A arte até era presente, mas ela não compreendia como deveria ser, porque sua formação inicial tinha sido muito pobre e quase nem lembrava dessa disciplina” (DETERMINAÇÃO).

Percebemos também que as docentes passaram a nos procurar de forma mais frequente para mostrar as atividades propostas no manual didático de Arte das crianças e conversar sobre as mesmas, solicitando

e também sugerindo novas possibilidades além das que já estavam disponíveis no material.

Uma professora que não nos escrevera, ao relatar a dificuldade em encontrar tempo em se concentrar nessa atividade, relatou-nos o quanto lembrava da infância, da troca de cartas entre as pessoas mais idosas da família e o quanto essas lembranças lhe causavam muita saudade e lhe faziam chorar, “boas lembranças que misturam sentimentos” (AMOR).

Recebemos apenas a metade das cartas referentes à atividade proposta, mas percebemos maior aproximação entre todas nós. O que não foi escrito, de certo modo, foi sentido e é comunicado em linguagens diversas em nosso cotidiano.

Considerações finais

Às vezes o que parece mais fácil é falar do outro do que falar de si. Você já parou para se perguntar o motivo pelo qual é tão desafiador encontrar palavras para falar de *si*? Vivemos em uma época onde a ausência do próprio corpo é cada vez mais real em nosso cotidiano (Vianna, 2005). Nos referimos a uma ausência de *si*, pois a proximidade ao corpo relacionada as práticas calistênicas difere da proximidade íntima do seu eu, de suas vivências, de sua história de vida (Josso, 2004).

Nesse sentido, propor a um grupo um mergulho em *si* torna-se desafiador quando durante muito tempo de nossas vidas fomos condicionados, por diversas instituições, a uma ausência de nós mesmos. Percebemos que o gênero carta, para a atividade com as professoras, foi um dispositivo potente, trazendo em seu significado, afeto, memórias, aconchego, de modo que despertou no grupo uma sensibilidade para se entregarem na escrita, colocando o seu *eu* para fora.

Mesmo tornando a escrita democrática, dando alguns direcionamentos apenas como dicas e não regras, percebemos o quanto as atividades relacionadas as linguagens artísticas muito estiveram distantes da maioria das professoras. Sabemos que esse distanciamento relacionado as Artes é consequência da ausência do seu *eu*. E que o fato de trazermos propostas artísticas ao grupo, ativou a sensibilidade pessoal de cada uma, ativando assim um mergulho em seu *eu*, possibilitando um autoformar-se com as memórias compartilhadas.

Por fim, entendemos que nossa proposta foi (pro)positiva ao grupo, pois gerou reflexões e despertou uma mudança metodológica em ambientes educativos. Sabemos que muito ainda pode ser feito e em diversas instituições; começar, muitas vezes, é o grande desafio, e, saber que começamos bem, de modo positivo, nos motiva a ampliarmos pesquisas nesta direção.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOETHE, J.; SCHILLER, Friedrich. **Correspondência**. São Paulo: Hedra, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 344 p.
- KAFKA, Franz. **Carta a meu pai**. 5. ed. São Paulo: Hemus, 1970.
- LACERDA, Cecília R. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018. 344 p.
- LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva. **Aulas-ateliês**: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Centro de Educação/PPGE/UECE, 2020.

MORAES, Ana C. de; PAIVA, Darlan L. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da Educação Básica e Superior. Fortaleza: EdUECE, 2018. 86 p.

VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

8

NARRATIVAS SOBRE O VOLUNTARIADO DE MULHERES EM MEIO À CRISE CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL

Patrícia Mattei

Renata Nasinhaka

Sílvia Trisch dos Santos Acunha

O presente trabalho tem como objetivo socializar e partilhar nossas vivências e as experiências em frentes de trabalho voluntário, entre maio e junho de 2024, durante a catástrofe climática que assolou o Rio Grande do Sul, Brasil. Foi a maior enchente da história de nosso estado, causada por uma combinação de fatores meteorológicos aliados ao aquecimento global, ao negacionismo climático e ao desmonte de políticas de preservação do meio-ambiente. Nossas experiências tratam de realidades e contextos diferentes, pois apesar das vivências terem se dado pelo mesmo motivo, as narrativas apresentam características pessoais, que se unem às histórias de vida de cada uma e à localização geográfica onde ocorreu o voluntariado, respeitando nossa formação e subjetividades. Assim sendo, a proposta do texto alinha a teoria feminista e os estudos (auto)biográficos com as narrativas de vida, a partir do conhecimento de si e de experimentar o vivido dentro de um processo reflexivo (auto)biográfico. Dessa forma, “[...] ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem [história de vida] e viajante são apenas um” (Josso, 2012, p. 21).

A ideia de produzirmos uma escrita compartilhada surgiu após algumas trocas de mensagens e áudios via aplicativo de mensagens instantâneas, nas quais, brevemente, foram partilhados alguns anseios, preocupações e insatisfações com o cenário vivido e com a forma como a

catástrofe vinha sendo administrada em nossas cidades. Inicialmente, a abordagem foi afetiva, no sentido de estarmos separadas fisicamente e buscando saber como cada uma estava, como estavam as famílias, amigas e pessoas próximas. Um sentimento partilhado era a necessidade de fazermos algo, frente ao cenário caótico e devastador que se instalou no estado. Uma de nós relatou que quando a situação se agravou na cidade, simplesmente saiu para rua, sem saber muito onde e como ajudar, e foi em busca de locais de referências solidárias que conhecia para se voluntariar. Outra, já tinha vínculos com ações solidárias em razão de participar das atuações humanitárias organizadas pela Igreja que frequentava. Em comum, todas nós sentíamos uma vontade visceral de trabalhar em coletividade, atuar na construção de outra (nova) realidade e colocar-se de forma proativa no enfrentamento das adversidades.

Marie-Christine Josso (2016) afirma que as identidades, “[...] manifestação de nossas existencialidades em movimento, são, em certos períodos históricos, mais fortemente abaladas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e políticas” (Josso, 2016, p. 48). Adicionamos aqui as mudanças climáticas, que ao mesmo tempo, amplificam e são amplificadas pelas desigualdades sociais, de raça, de classe e de gênero. Desta forma, em meio ao luto por tantas perdas, a desesperança e a aparente impotência que o momento nos impunha, passamos a pensar em como poderíamos contribuir para diminuir nossas dores. Quando falamos “nossas”, salientamos tanto a dor coletiva do outro - de observar nosso povo sem lar, sem alimento, sem estrutura básica para sobrevivência e sem esperança, mas salientamos também as nossas dores individuais. Como filhas, mães e esposas, sofremos com a impossibilidade de estarmos mais próximas a nossas famílias, pela destruição de mais de 150 trechos de diversas rodovias, bem como do alagamento da Rodoviária e do Aeroporto da

capital do estado. Como mulheres, sofremos com as notícias de violência e abusos a mulheres e crianças, registradas em alguns abrigos. Como gaúchas, sofremos com a destruição das ruas e cartões-postais em que caminhamos, passeamos, nos divertimos, amamos. Como amigas dos animais, sofremos com a luta pela sobrevivência dos milhares de cães, gatos, do cavalo Caramelo¹ - ícone atualizado do aquecimento global - e de tantas outras vidas que também importam.

Nesse sentido, nos somamos à grande rede de voluntariado, doando nossos corpos, tempo, dedicação e nossos afetos, no auxílio de quem mais precisava, na cidade de Pelotas, localizada no extremo sul do estado, e na cidade de Santa Maria, localizada na região central, ambas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É sobre esta experiência, que é individual, mas também coletiva, que lançamos luz neste ensaio, fazendo uma breve cronologia dos eventos, como a tragédia se desenrolou em cada cidade e culminando em nossas narrativas.

Breve cronologia da tragédia²

Panorama geral e causas

Foi no dia 27 de abril que as chuvas começaram a cair com força no Rio Grande do Sul. Uma tempestade com muitos raios e granizo marcou o início de um período de muitas chuvas, especialmente na região Centro-Norte do estado, Vale do Taquari e Serra Gaúcha, em que choveu

¹ Símbolo da cultura gaúcha, o cavalo, apelidado de Caramelo, ficou dias ilhado no telhado de uma casa, em Canoas, na região Metropolitana de Porto Alegre. A semelhança com a clássica imagem do urso polar sobre um pedaço minúsculo de gelo atualiza a iconografia sobre as consequências do aquecimento global e das mudanças climáticas. O vídeo do resgate está disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/09/resgate-do-cavalo-caramelo-entenda-como-animal-foi-retirado-de-cima-do-telhado-no-rs.ghtml>

² Boa parte desta seção foi escrita com base em reportagens oriundas da imprensa local e nacional, que se encontram ao final do texto, na seção das referências.

o equivalente a cinco meses em apenas 15 dias³. A intensidade, volume e constância das chuvas se deram pela convergência de uma série de fenômenos que, interconectados, foram exacerbando um ao outro.

Segundo Daniela Debone e colaboradoras (2024), paralelamente a uma massa de ar quente atuando na região central do Brasil, as temperaturas oceânicas estão aumentadas pela influência do El Niño, o que leva a um aumento da umidade na atmosfera. Entrementes, houve a chegada de uma frente fria, vinda da região sul-americana, que normalmente empurraria a massa de ar quente e se dissiparia para outras regiões do país; no entanto, essa massa de ar quente gerou ventos que atingiram a Cordilheira dos Andes, combinaram-se com a umidade vinda da Amazônia e recarregaram e intensificaram as tempestades, mantendo-as sobre a região central e montanhosa do Rio Grande do Sul.

É importante destacar que este conjunto de fenômenos está diretamente ligado às mudanças climáticas: com o aumento da temperatura da atmosfera e dos oceanos, há mais umidade e chuvas, aumentando também a frequência e intensidade de eventos climáticos extremos (IPCC, 2021). Neste sentido, ao contrário do que algumas autoridades alegaram, o cenário, embora catastrófico, não era - ou, não deveria ser - inesperado. Já em 2014, um estudo bastante amplo, que custou cerca de 3,5 milhões de reais e que foi encomendado pelo governo Dilma⁴, alertava para efeitos dramáticos da mudança climática, como

³ Esta análise foi feita com base nos dados do Cemaden - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. Entre os dias 22 de abril e 06 de maio, choveu 694 mm em Caxias do Sul, na Serra Gaúcha. A série histórica mostra cerca de 140 mm em cada mês, o que, somados, resulta em 700 mm. Outras cidades também apresentaram precipitação muito acima da média: 778 mm em Fontoura Xavier, no Centro-Norte do estado e 511 mm em Teutônia, no Vale do Taquari. Disponível em:

<https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/07/chuva-em-pontos-do-rs-bate-a-media-prevista-para-cinco-meses-veja-lista-de-cidades-com-maior-acumulado.ghtml>

⁴ É preciso reconhecer que, embora a postura do governo atual seja muito diferente do que experienciamos durante os anos do governo golpista de Michel Temer e negacionista de Jair Bolsonaro, o estudo foi engavetado durante o governo Dilma. A jornalista Tatiana Dias, do Intercept Brasil analisa

chuvas acentuadas no Sul do Brasil, bem como a necessidade de se criar planos de contingência.

O próprio Rio Grande do Sul já havia sofrido com as mesmas chuvas intensas no ano anterior: nos meses de junho, setembro e novembro de 2023, o estado sofreu com tempestades e enchentes, que afetaram especialmente o Vale do Taquari, a Serra e a Região Metropolitana de Porto Alegre, deixando 75 mortos e milhares de pessoas desalojadas e desabrigadas. Na tragédia de 2024, enquanto a Defesa Civil e o governo do Estado emitiram alertas iniciais mais genéricos, sem, talvez, a urgência necessária frente ao cenário de crise que se impunha, a empresa MetSul Meteorologia já previa, de maneira clara e direta no dia 28 de abril, que cenas de 2023, com cidades alagadas, iria se repetir.

No dia 30 de abril uma ponte em Santa Maria, importante conexão com as demais regiões do estado ruiu⁵; outra, em Santa Tereza, na Serra, foi levada pela correnteza enquanto a prefeita da cidade gravava um vídeo⁶. No dia 1º de maio, uma cena de terror mostra uma mulher sendo arrastada pela correnteza, em Candelária⁷; em Putinga, uma casa é levada praticamente inteira pela enxurrada⁸. E é apenas na madrugada do dia 1º para o dia 2 de maio, quando o número de mortos já era de 10 que a Defesa Civil muda o tom dos alertas, advertindo para que as

essa e outras questões na reportagem disponível em <https://www.intercept.com.br/2024/05/06/enchentes-no-rs-leia-o-relatorio-de-2015-que-projetou-o-desastre-e-os-governos-escolheram-engavetar/> O que queremos evidenciar é que pouca ou nenhuma atenção despendida à questão das mudanças climáticas aliada a uma postura negacionista pode causar danos irreparáveis.

⁵ Vídeo disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/04/30/video-ponte-de-rodovia-e-destruida-pela-agua-em-santa-maria.ghtml>

⁶ Vídeo disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/04/30/video-ponte-e-levada-pela-agua-durante-gravacao-de-prefeita-alertando-sobre-temporal-no-rs.ghtml>

⁷ Vídeo disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/01/video-mulher-arrastada-por-rio-durante-temporal-em-candelaria-e-encontrada-viva.ghtml>

⁸ Vídeo disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/01/video-casa-e-arrastada-pela-enchente-em-putinga.ghtml>

peças que residiam nas áreas mais críticas da bacia do rio Taquari deixassem suas casas e buscassem locais seguros. Contudo, já era tarde demais: no dia 2, o rio passava de 30 metros, ultrapassando em 11 metros a cota de inundação. Em Cruzeiro do Sul, outra cena de pavor: enquanto a Brigada Militar tentava retirar duas pessoas de cima do telhado de uma casa, a única parte da residência que ainda não havia sido engolida pela água, é possível observar duas outras pessoas, no telhado de uma casa próxima, que acabam sendo levadas pela forte correnteza, quando a casa acaba ruindo⁹.

Embora o volume de chuvas na região metropolitana de Porto Alegre tenha sido mais baixo do que em outros pontos do Estado, as bacias dos rios Taquari-Antas, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, fortemente sobrecarregadas pelas intensas chuvas, desembocam no lago/rio¹⁰ Guaíba. Assim, a cota de inundação (3 metros e 60 centímetros) foi ultrapassada em 2 de maio, e começou a avançar sobre a capital gaúcha e sobre as cidades metropolitanas, atingindo a região mais densamente povoada do Estado. No dia 3 as águas atingiram a região da Rodoviária e do Mercado Público; o Aeroporto foi fechado e as pontes sobre o Guaíba, que ligam diversos pontos do estado, foram interditadas. No dia 4 foi a vez da Rodoviária ser interditada; no dia 5 o Guaíba alcança 5 metros e 33 centímetros. Com a falta de abastecimento

⁹ Vídeo disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/03/resgate-helicoptero-telhado-cede-correnteza-vale-do-taquari.ghtml>

¹⁰ Há uma polêmica histórica em relação à classificação do Guaíba como rio ou lago. Em cartas náuticas, mapas e na avaliação de diferentes cientistas e Institutos de pesquisa e ensino, a definição varia. Na Lei Orgânica de Porto Alegre, de 1990, o Guaíba é rio; no Atlas Ambiental de Porto Alegre, uma parceria de instituições de ensino e pesquisa e a própria prefeitura, o Guaíba é considerado um lago. É importante destacar, no entanto, o que pode estar por trás dessa polêmica: a especulação imobiliária e o capital. A Lei Federal 12.651/2012 determina que áreas situadas próximas a um corpo hídrico tem como área de proteção ambiental (APP) uma faixa que varia de acordo com a classificação e largura de cada curso d'água. Para lagos e lagoas, a faixa é de 30 metros em áreas urbanas; em outros cursos d'água, incluindo os rios, dependendo da largura destes, a faixa pode chegar até 500 metros.

de energia, o abastecimento de água também foi afetado; milhares de pessoas e animais ficaram ilhados, aguardando pelo resgate, por água potável e por comida. O cenário era de guerra, mas também de filme de ficção científica.

Os parâmetros utilizados para as medições, cotas de inundação, medidas de prevenção e políticas públicas em relação à alagamentos na região da grande Porto Alegre eram orientados pela última grande enchente ocorrida na capital, em 1941, quando as águas do Guaíba atingiram a marca de 4,76 metros. Frente a esses dados, era difícil acreditar que a taxa de inundação poderia superar a chamada “grande enchente de 1941”¹¹. Como medida de prevenção, na década de 70, foi erguido, na capital gaúcha, o “muro da Mauá”, que consiste em um muro de concreto com três metros abaixo do solo e outros três metros acima, contando com 2,6 quilômetros de extensão, localizado entre o Cais Mauá e a Avenida Mauá, no Centro Histórico de Porto Alegre. O muro faz parte de um sistema de contenção, que conta ainda com 68 quilômetros de diques, 14 comportas e 23 casas de bomba, para serem acionadas quando as águas se elevam e existe o risco de inundação. Contudo, devido à falta de manutenção, algumas comportas não funcionaram, precisando do acionamento manual; haviam grandes frestas que deixavam a água passar e a comporta de número 14 se rompeu com a força da água. No momento mais crítico da enchente, diversas casas de bomba foram invadidas pelas águas, parando de funcionar e, conseqüentemente, deixando de drenar águas que já inundavam a capital.

Ainda que tenha apresentado falhas, a ausência do sistema de contenção teria causado ainda mais prejuízos; no entanto, muitos danos

¹¹ Confira algumas imagens/vídeo que comparam o cenário da enchente de 1941 com a de 2024 em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/03/enchente-do-guaiba-passa-a-cheia-historica-de-1941-fotos-mostram-comparacao.ghtml>

e sofrimento poderiam ter sido amenizados se os governos municipal e estadual tivessem promovido a manutenção da estrutura, investido em políticas públicas preventivas e considerado os relatórios elaborados por especialistas. Há 10 anos, um relatório¹² alertava para problemas estruturais e fragilidades do sistema como um todo - deficiências que, segundo os especialistas, eram relativamente simples e superficiais e que poderiam ter sido resolvidas com um custo aceitável em comparação à sua importância. Cabe ainda mencionarmos que o atual prefeito da capital, Sebastião Melo (MDB), bem como o prefeito anterior, Nelson Marchezan (PSDB), o atual governador do estado, Eduardo Leite (PSDB) e diversos outros políticos negacionistas e alinhados a uma ideologia neoliberal, defenderam, em diversos momentos anteriores à tragédia, a derrubada do muro da Mauá. O motivo seria supostamente estético, com sua substituição por outro sistema de contenção, mais complexo, porém dispendioso do ponto de vista das contas públicas, e que exigiria manutenções mais onerosas também.

Embora as águas tenham baixado e tenhamos, no geral, retomado às nossas rotinas, o Rio Grande do Sul vive a maior e mais grave catástrofe climática de sua história. Falamos no tempo presente porque a tragédia socioambiental não foi; ela está sendo. Tanto para os que assistiram e ainda assistem pelos meios de comunicação e redes sociais quanto para nós, gaúchas e gaúchos, continua difícil acreditar no tamanho da devastação: 95% dos municípios foram afetados de alguma forma. Na metade do mês de julho de 2024, os números mostravam 182 mortos e 31 desaparecidos (Defesa [...], 2024b); nos momentos mais críticos foram 580 mil pessoas desalojadas (Defesa [...], 2024a). Por trás das estatísticas estão

¹² Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/grupo-de-investigacao/noticia/2024/07/ha-10-anos-relatorio-apontou-problemas-em-comportas-muro-e-casas-de-bombas-da-avenida-maua-cly33sqo6004801200tn2nwt3.html>

nossos familiares, amigos, vizinhos, conhecidos e até mesmo desconhecidos, mas que também somos nós. *Histórias individuais, mas também coletivas*: singulares-plurais (Josso, 2016). Embora o número oficial de pessoas afetadas seja de praticamente mais de 2 milhões e 400 mil dos 11,3 milhões de habitantes do estado (Defesa [...], 2024a), todas e todos foram, de alguma forma impactadas e impactados pela catástrofe climática; parece que um pouco de nossa cultura e de nossa história, um pouco de nossa identidade foi também arrastada pela força das águas. À medida que imagens foram sendo divulgadas, fomos tomando conhecimento que os lugares que conhecíamos simplesmente, não existiam mais: o “bolicho” da esquina, a casa da Dona Maria, a estação de metrô que usávamos quando íamos para a capital, bibliotecas, estradas, pontes, levadas pela água e retiradas violentamente da nossa história.

A tragédia na Região central

Infelizmente, Santa Maria é uma cidade que conhece a dor de uma tragédia. Em janeiro de 2013, a cidade ficou mundialmente conhecida pela tragédia da boate Kiss, na qual 242 pessoas perderam a vida após um trágico acidente, na madrugada do dia 27. Esse acontecimento fez com que a cidade nunca mais voltasse a ser a mesma. Mesmo após 11 anos, a maioria das pessoas não frequenta mais casas noturnas com ambientes fechados sem localizar as saídas de emergência; se ouve um carro do corpo de bombeiros na rua, a boca já amarga e o coração fica inquieto. Ao caminhar pelas ruas do centro da cidade, é possível visualizar a tenda armada pelos familiares das vítimas da tragédia e ver as fotos das 242 vítimas expostas em um painel. Tragédias mudam pessoas; tragédias coletivas mudam uma população inteira. E assim também ocorreu com as enchentes de 2024.

A cidade de Santa Maria possui uma geografia peculiar, pois está localizada no centro-oeste do Estado; é conhecida como o “coração do Rio Grande”, justamente pela posição que ocupa geograficamente. Mas é caracterizada como “Santa Maria da Boca do Monte”, tendo sido este o nome oficial da cidade, no século XVIII, pois a região é cercada por morros. Essa disposição geográfica fez com que as águas “lavassem” a cidade: com as chuvas, uma grande quantidade de água desceu dos morros, passou pela região de Santa Maria e seguiu o seu curso pelo rio Vacacaí-Vacacaí Mirim, que deságua no rio Jacuí. Dessa forma, a enchente na cidade de Santa Maria não alcançou um nível muito alto, mas a força da água causou deslizamentos e destruição por onde passou. Houve o deslizamento do morro Cechela, localizado na região nordeste da cidade, no dia 1º de maio, que atingiu três casas com moradores, vitimando uma jovem de 17 anos e cuja mãe segue desaparecida¹³. Estima-se que, no dia 1º de maio, mais de 120 famílias ficaram desabrigadas e precisaram ser encaminhadas para abrigos municipais.

Como o volume de chuva e a força das águas chegou muito rápido, a maioria dos locais não estavam preparados para a situação, o que ocasionou diversas perdas e estragos. Um exemplo foi a inundação da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹⁴, que ficava localizada no subsolo do pr edio da Reitoria. O acervo guardava a hist oria da UFSM, foi totalmente atingido e ainda não se tem estimativa do que poderá ser recuperado. E ainda, a imagem chocante da chamada “ponte seca” da UFSM que permite que estudantes tenham fácil acesso ao

¹³ Vídeo e notícia podem ser conferidos em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2024/05/enchente-em-santa-maria-provoca-morte-deslizamento-e-acessos-bloqueados-nao-tinhamos-enfrentado-nada-igual-diz-prefeito-clvoirx4t01fh011wau1o0hqf.html>

¹⁴ Confira o vídeo em: https://www.instagram.com/reel/C6ZZIXavuw8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

restaurante universitário e às moradias estudantis, deixou de ser “seca” e parecia uma ponte tradicional com um rio passando embaixo¹⁵.

Um dos acessos que liga Itaara a Santa Maria, a estrada do Perau, construída para ser também uma possibilidade turística, pois oferece uma vista panorâmica e conta com uma biodiversidade riquíssima, foi destruída pela força das águas¹⁶, e segue interditada por tempo indeterminado. A região da 4ª Colônia de Imigração Italiana, localizada a cerca de 28 km da cidade de Santa Maria possui uma grande área de zona rural, que concentra sua renda na agricultura familiar. Ela foi diretamente afetada, com a força das águas destruindo plantações, casas e comércios, causando muitos danos estruturais principalmente nos acessos aos municípios da região. A estrada que ligava os municípios de Agudo a Dona Francisca foi levada pelas águas¹⁷. Estradas foram perdidas, pontes inteiras foram levadas e por onde as águas passaram restou um cenário de destruição, lama e tristeza.

A catástrofe da região centro-oeste foi agravada pelo elemento surpresa, pois, apesar das notícias e dos alertas climáticos, a região nunca havia enfrentado chuvas com volumes tão altos em um curto espaço de tempo. Assim sendo, a população não sabia como reagir frente ao cenário catastrófico; isso acarretou em falta de estrutura física para os abrigos, falta de demarcação de áreas de risco, falta de orientação para população desocupar as residências, falta de dimensionamento populacional das pessoas que precisaram ser socorridas e, especialmente, falta de organização e protocolos para gerenciamento de

¹⁵ Confira o vídeo em: https://www.instagram.com/reel/C6ZBF14ONIV/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

¹⁶ Confira o vídeo em: https://www.instagram.com/reel/C6ZKYgmLIHv/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

¹⁷ Confira o vídeo em: https://www.instagram.com/reel/C6bgtjTLlI2/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

crise. Todas as medidas foram tomadas após a catástrofe: depois dos deslizamentos é que foram demarcadas áreas de risco, depois que as pessoas deixaram suas casas é que foram abertos abrigos improvisados, depois das inundações foi que a população recebeu orientação. Muitas dores, perdas e sofrimento poderiam ser remediadas se houvessem medidas de prevenção. A cidade aprendeu a lidar com a situação à medida que o caos foi se instaurando e a catástrofe foi ocorrendo.

A tragédia na Região Sul

Situada no sul do Rio Grande do Sul, Pelotas é banhada pela Lagoa dos Patos e também pelo canal São Gonçalo, que liga esta última à Lagoa Mirim. À exemplo da região metropolitana de Porto Alegre, Pelotas não sofreu com as chuvas diretamente, mas sim pelo escoamento das águas da Bacia do Guaíba, que passam pela Lagoa dos Patos para depois chegar no mar. Auxiliado por um relevo de planície, a elevação do nível das águas ocorreu de forma gradual, sem a intensidade e velocidade que assolou outras regiões do estado. Isso tornou possível uma ação mais planejada por parte do poder público municipal, que teve tempo para montar estratégias de enfrentamento às cheias. Mesmo assim, um terço dos moradores da cidade foram afetados pela subida do nível da lagoa e do canal. Embora os meios de comunicação nacionais tenham noticiado que foi no dia 8 de maio que as águas “chegaram” à região Sul do estado, já no dia 3 famílias com residências próximas à Lagoa começaram a ser retiradas, com água já invadindo as casas; no dia 7, a prefeitura divulgou Mapas das áreas de risco, e houve uma intensa mobilização, com pessoas dirigindo-se à casas de familiares em áreas não atingidas ou aos abrigos da cidade.

O referido sistema de mapeamento da cidade coloriu de vermelho as áreas mais vulneráveis para alagamentos (áreas de risco); para

regiões que deveriam ficar em alerta, a cor no mapa era laranja, e de acordo com as condições da Lagoa dos Patos e do Canal São Gonçalo, os locais de risco e de alerta do mapa iam sendo alterados. Foram dias difíceis, pois as previsões eram modificadas muito rapidamente, tanto pelas mudanças na direção dos ventos (que ora represavam, ora ajudavam a empurrar a água para o mar) quanto pelo volume das águas que vinham do Guaíba, em Porto Alegre, e escoavam para Pelotas. Ainda, as chuvas abundantes no Uruguai elevaram o nível da Lagoa Mirim, e conseqüentemente o Canal São Gonçalo apresentava um grande volume de água passando por ela. Com a combinação dos ventos e o nível aumentado da Lagoa dos Patos, muitas áreas próximas ao Canal também acabaram alagadas¹⁸.

É importante ressaltar que a cidade é cercada pela água e já na década de 80, um promotor público¹⁹ que atuava na área ambiental havia alertado, com base em estudos apresentados, que determinados locais da cidade não eram próprios para construção de edificações, pois tratavam-se de regiões de banhados. Além de abrigarem uma grande diversidade biológica, e serem criadouros e locais de reprodução de muitas espécies, os banhados funcionam como esponjas, absorvendo a água o excesso de chuvas e regulando sua disponibilidade durante períodos mais secos - uma ideia que têm sido copiada e vendida como tecnológica, nas chamadas cidades-esponja. A construção de estradas e condomínios, no entanto, foi aprovada por interesses políticos e econômicos, e fez com que uma parte considerável da população tivesse que deixar suas casas na última enchente. Um reflexo desse interesse

¹⁸ No Canal São Gonçalo, o sentido das águas depende do nível de cada uma das lagoas: se o maior nível for da Lagoa Mirim, as águas escoam para a Lagoa dos Patos, e vice-versa.

¹⁹ A situação foi relatada pelo promotor público (que na época atuou no processo sobre a liberação para as construções mencionadas) em uma reunião realizada em maio de 2024, com a presença de representantes de vários movimentos sociais e em que duas de nós participaram.

pode ser demonstrado em uma infeliz notícia, em meio à crise e a enchente, e que indignou grande parte das/dos cidadãs/cidadãos pelotenses e acreditamos que muitas outras pessoas Brasil afora. Alguns moradores de um condomínio de luxo compraram e instalaram bombas para retirar a água do local, caso ele fosse atingido pelas águas, porém o escoamento da água das bombas seria direcionado para um bairro pobre da cidade, que, obviamente, ficaria alagado²⁰. Este fato foi noticiado em vários veículos de comunicação, inclusive nacionais e envolveu a ação do Ministério Público para que as bombas fossem desativadas.

O número de desabrigados na cidade passou dos de 700, e foram criados em torno de 40 abrigos para pessoas e 16 abrigos para animais, que funcionaram nos mais diversos espaços da cidade, dentre eles, ginásios, escolas e Igrejas. Na medida em que os abrigos iam se estruturando, voluntárias/os se agregavam às atividades nesses espaços, sendo que alguns deles eram administrados diretamente pela prefeitura e contavam também com servidores municipais. No dia 13 de maio de 2024, um domingo, segundo medição realizada na régua localizada no Porto de Pelotas, o canal São Gonçalo chegou a um nível que não era registrado há 83 anos: 2,88 metros, exatamente a cota histórica da enchente que castigou a cidade em 1941²¹. Mas o canal continuou a subir, chegando a 3,06 metros, superando em 18 centímetros a marca da enchente de 1941²², no dia 27 de maio de 2024.

²⁰ Confira as imagens em https://www.youtube.com/watch?v=qjhd3iV_Lj4

²¹ Segundo dados da MetSul, nesse dia o canal São Gonçalo chegou à marca histórica da enchente de 1941.

²² O canal São Gonçalo superou em 18 centímetros a marca histórica da enchente de 1941, atingindo 3,06 metros.

Ao longo do mês de maio foram construídas barreiras de contenção em vários locais da cidade, mas principalmente nas regiões do Porto e da Praia do Laranjal, visando amenizar os alagamentos. Durante todo o mês de maio e também em junho a cidade viveu sob os efeitos da enchente: escolas fechadas, estradas sem acesso, famílias inteiras em abrigos, muitas pessoas alojadas provisoriamente nas casas de amigos e familiares, todos aguardando o momento de retornar à “normalidade”. Mas para alguns, ela ainda não chegou. É o caso dos moradores da colônia de pescadores Z3, localizada na Praia do Laranjal, um local que há anos sofre com alagamentos, e que diante da magnitude desta enchente precisará de muito tempo para se recuperar.

A construção do cenário: do caos ao voluntariado

Muitas foram as manifestações de solidariedade e apoio durante a tragédia climática. Doações e palavras de carinho de todos os cantos do país nos emocionaram e foram combustível para a reconstrução física e mental. No entanto, a tragédia também tem sido palco de declarações repletas de ódio, desinformação, preconceito e oportunismo, o que aprofunda o sofrimento das vítimas. Trazemos duas delas à discussão. A primeira é de um usuário do X, antigo Twitter, questionando:

Onde estão as feministas para gritarem que não precisam de homens para nada? *Tenho certeza que quase todos os profissionais envolvidos nos resgates das vítimas da tragédia no RS são homens*, e estão de parabéns. Quando o pior acontece, os Homens sempre estarão lá”. (@tecio_melo, 2024, grifos nossos)

A segunda é do senador eleito pelo Rio Grande do Sul em 2022, Hamilton Mourão (Republicanos), em entrevista ao programa “*Timeline*”, da Rádio Gaúcha, no dia 23 de maio. Questionado sobre sua ausência no Rio Grande do Sul durante a tragédia, o parlamentar respondeu:

Vamos lembrar sempre que eu sou um homem de 70 anos de idade né. *Quantos homens de 70 anos de idade estão no meio da água?* Aí, se vocês disserem que tem alguém da minha idade salvando gente... Eu não vejo isso como minha função. Estarei tendo um desvio de função. (Timeline, 2024, grifos nossos)

Estas duas falas nada mais são do que um reflexo de nossa sociedade profundamente patriarcal, machista e misógina, que revela mais do mesmo: além de uma compreensão enviesada do Movimento Feminista, bem como do que significa o cuidar, detecta-se o silenciamento e a invisibilização deste trabalho do cuidado, majoritariamente executado pelas mulheres, e que por isso mesmo é despercebido e desvalorizado.

Neste sentido, a temática do trabalho não remunerado exercido pelas mulheres dentro do contexto privado/familiar é um ponto central para os estudos de gênero e para as teorias feministas. Considerando as raízes históricas que colocam o trabalho no centro das análises, especialmente, nas sociedades capitalistas, apenas as atividades remuneradas são caracterizadas como trabalho. Dessa forma, as atividades do cuidado, como o cuidado do lar, da família, da produção e da reprodução são frequentemente desvalorizadas.

Outrossim, Márcia Alves da Silva (2009) elucida o caráter produtivo e reprodutivo do trabalho das mulheres, explicando que ele “[...] é produtivo, porque a mulher gesta os seres humanos e é reprodutivo porque reproduz condições essenciais para a vida humana através do cotidiano, [...] de forma física, econômica, ideológica, afetiva, erótica e politicamente” (Silva, 2009, p. 82). Na mesma senda, Silvia Federici (2019) caracteriza o “trabalho afetivo” como sinônimo de trabalho reprodutivo. Contudo, a afetividade referida surge como uma possibilidade capitalista de explorar novas atividades do setor

econômico, expandindo o imaginário coletivo ao que se refere a máxima “ela faz por amor”. A comercialização da afetividade explora o trabalho imaterial, ou seja, não produz objetos específicos, mas manipula a satisfação e o bem-estar.

Acreditamos que estes recortes de gênero, que atribuem papéis sociais e profissionais às mulheres, tenham influenciado, mesmo que de forma inconsciente, na mobilização maior das mulheres dentro das atividades do voluntariado, que estavam ligadas ao trabalho do cuidado e/ou ao trabalho afetivo. Assim, dentro dos nossos contextos, observamos mais mulheres atuando nas frentes de triagem de roupas e calçados, na produção de refeições e no acolhimento afetivo das pessoas em situação de abrigo. As mulheres estavam presentes exercendo atividades em suas áreas de formação, como por exemplo, enfermeiras e psicólogas, ou atuando em áreas de necessidade e urgência, como nas cozinhas comunitárias. As mulheres são culturalmente destinadas a atividades que reforçam o caráter simbólico da mulher como assistente ou auxiliar, sempre em posições em que o poder não é exercido diretamente por elas.

Diferenças que se aproximam, vivências que se unem: nossas narrativas

É por meio de nossa experiência no voluntariado que queremos destacar o trabalho voluntário das mulheres, que nas mais diferentes frentes, dedicam-se a amenizar o sofrimento das pessoas atingidas pelas enchentes. Podemos dizer que existe um *exército de mulheres*²³, que apesar de estar no *front* - ou melhor, de nunca tere saído dele - pouco aparece nas mídias sobre a tragédia. Sem utilizar um uniforme que

²³ O termo “exército” deve aqui ser ressignificado, ou seja: foi utilizado no sentido de ressaltar o grande número de mulheres atuando de diferentes formas na tragédia, pois, de maneira geral, o exército remete a outra ideia, por ser composto de forma majoritária por homens.

emula as vestimentas dos socorristas ou da Defesa Civil, estamos presentes nos mais diversos batalhões: na triagem de doações, nas cozinhas, no cuidado com as pessoas e com os animais após o resgate, levando alimentos a quem precisa, auxiliando em abrigos e envolvidas em grupos para conhecer as necessidades mais imediatas das comunidades carentes, e assim viabilizar a entrega dos donativos. É sobre nossa experiência nestas ações que discutiremos a seguir.

Patrícia

Sou natural da cidade de Garibaldi, na Serra Gaúcha, mas resido em Pelotas e aqui estava quando tudo começou. Logo foi possível perceber que o que estava acontecendo era, pensava eu, uma repetição da devastação que especialmente o Vale do Taquari tinha sofrido em 2023. Com o passar dos dias, fui entendendo que era muito pior, em uma área gigantesca e em um nível que nunca havíamos experienciado.

Embora minha família, que mora na Serra, não tenha sido afetada, quando as chuvas começaram, a aflição foi crescendo. Eu viajaria para visitar meus pais na sexta-feira, dia 3 de maio; no entanto, vários trechos do trajeto Porto Alegre-Serra estavam interditados, por queda de barreiras ou danos na rodovia. Fiquei receosa de viajar nessas condições, e no dia em que viajaria, a ponte que passa sobre o Guaíba e que liga o sul do estado com a Serra foi interditada, por danos sérios em sua estrutura.

A tragédia tomou as rédeas da minha vida: tudo o que eu via e ouvia era sobre isso, na televisão, nos *podcasts*, nas redes sociais. Nas ruas, quando ia até o mercadinho, nas paradas de ônibus, na academia, em todo lugar, era o único assunto possível. Comecei a ver minha cidade natal mobilizada para arrecadar doações, o Instituto em que dei aulas se

transformou em centro de triagem e arrecadação de doativos... e eu aqui, esperando a água chegar. No desespero de me sentir útil e sem conseguir mais ficar em casa, juntei o que tinha comprado com algumas outras doações, entreguei em um ponto de coleta e fui à procura de algum lugar para ser voluntária.

Lembrei de um abrigo recém aberto, e fui até lá. Quando cheguei, me dirigi a uma pessoa que parecia ser uma das responsáveis, pois tinha mil papéis e pessoas à sua volta. Perguntei do que mais estavam precisando, no momento, que estava ali para ser voluntária. Ela não soube dizer... o ambiente era tão caótico que era difícil mesmo saber o que era mais necessário. Acabei auxiliando a conduzir algumas senhoras com dificuldade de locomoção para o banheiro, o que era muito difícil, por que havia uma rampa muito inclinada para descer do local onde ficavam as pessoas desalojadas para os banheiros (era isso ou 4/5 degraus), e o tempo estava muito úmido.

O banheiro era precário – um vestiário, na verdade, e acho que ali tive um choque de realidade sobre o que aquelas pessoas estavam vivenciando. Como é que as pessoas iam passar vários dias ali, sem privacidade, sem um chuveiro quentinho (nos dias iniciais não estava tão frio, mas depois esfriou muito)? Todas juntas e misturadas, sem privacidade para dormir, sem lugar para pendurar uma mísera toalha? Circulei mais um pouco e me dispus a auxiliar em uma sala onde estavam recebendo e entregando roupas, toalhas e cobertores. Como a abertura do abrigo era recente, tudo estava um caos... roupas masculinas, femininas, infantis, de verão, de inverno, todas misturadas... Pessoas chegando à porta molhadas, recém saídas de suas casas já invadidas pela água pedindo por tamanhos específicos que não estavam separados... doações chegando, uma sala super apertada... uma loucura. Não digo isso como julgamento das pessoas que estavam

trabalhando, voluntariamente ou não, mas como um atestado da falta que políticas públicas destinadas às questões ambientais e sociais fazem. Fui para casa sentindo a culpa crescer dentro de mim, por ter pra onde voltar, por ter cama e casa quentinhas.

No dia seguinte não voltei mais ao abrigo, pois fiquei muito impactada com o que vi; mas me somei ao Solidariedade Pelotas, um grupo formado por diversos movimentos sociais. Ali senti que minhas ações não eram individuais: eu estava fazendo parte de um movimento que, nas palavras de uma das coordenadoras, “estava fazendo o que sempre fizeram durante toda vida”, no coletivo, mas com responsabilidade e consciência social, sem fugir do debate político e auxiliando aqueles que mais precisavam. Inicialmente e por algumas semanas, me dediquei ao grupo de Triagem; lá recebíamos doações de roupas, itens de higiene e limpeza, roupa de cama, banho e doações para *pets*.

Quando chegamos, eu e Sílvia, ainda eram poucas sacolas de doações. Aos poucos, porém, o espaço foi ficando pequeno para tantas doações - e também para os voluntários, que vinham aos montes (com o passar dos dias o número foi diminuindo, pela retomada gradual das atividades). Foi muito emocionante ver como as pessoas se mobilizaram, como foram solidárias, e como doaram de tudo, desde material físico até o tempo no voluntariado.

No entanto, como eu já havia visto também no abrigo, chegavam muitas roupas sem condição ou sem circunstância de uso: rasgadas, malcheirosas, biquínis, fantasias, calçados com a sola descolada, sem cadarço, sem par... até ninho de marimbondo encontramos dentro de uma bota! Muitas pessoas acabaram usando os pontos de coleta de doações como descarte, ou, no afã de ajudar, doaram itens e acessórios que não tinham muita serventia no momento. Por outro lado, percebi

também como estamos imersos em nossas bolhas, quando, em um dia, abrimos uma sacola com doação de gravatas. De início rimos, mas depois, uma voluntária lembrou que há denominações religiosas em que usar gravata é algo comum do dia-a-dia, e não algo que as pessoas fazem só quando vão a casamentos e formaturas. A consciência de classe também gritou alto nesse momento.

Passamos dias a fio com um tempo cinza na cidade, mas dentro da Triagem, o clima era sempre de boa vontade, construção coletiva e muito aprendizado. Aos poucos fomos criando maneiras de organizar, setorizar e até mesmo lavar roupas sujas e consertar as que estavam em bom estado, mas que precisavam de pequenos reparos. Vi muitos estudantes da nossa UFPel atuando (que ficou um mês com as atividades paralisadas, pois além de estudantes e servidoras/es afetados, tem muitos prédios em áreas de risco), mas também muitas outras pessoas, de diferentes setores da sociedade civil, mas a maioria, mulheres. Uma, em particular, me fez refletir muito: era uma mulher que teve sua própria casa afetada, e esteve na triagem, junto de sua filha pequena, para ajudar outras pessoas na mesma situação que ela. Nesse meio tempo, o movimento também promoveu algumas plenárias, em que ouvimos e acolhemos umas às outras, discutimos estratégias e levamos algumas preocupações para o poder público. Houve uma reunião, em específico, em que se discutiu sobre a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ nos abrigos, junto do Ministério Público e outros órgãos e setores governamentais voltados à essas pessoas.

Foi um momento importantíssimo de debater algumas situações que vinham sendo relatadas nos abrigos, bem como desmistificar muitas *fake news* que rodaram a cidade. Por fim, participei também do evento cultural que o Movimento promoveu, na praça Coronel Pedro

Osório, no coração da cidade. Houve venda de bebidas, alimentos (onde atuei) e livros; apresentações culturais e artísticas, intervenções e falas das/dos integrantes. Pela manhã o dia estava fechado, com muita neblina; mais próximo ao meio dia, porém, o tempo abriu e ficou ensolarado, quente e bonito como foi ser voluntária. Estar com os companheiros – mas especialmente as companheiras, que eram maioria, foi a melhor parte de muito dos meus dias durante a tragédia, em que deixei de ver sentido nas minhas atividades rotineiras. Tudo parecia menos importante do que poder contribuir.

Renata

Apesar de viver em ambas as realidades (Município de Santa Maria e Município de Pelotas) quando ocorreu a catástrofe climática, eu estava em Santa Maria, minha cidade natal e local onde residem meus familiares. Lembro que estava em Pelotas na semana que antecedeu a tragédia e retornei para Santa Maria no dia 27 de abril, pela manhã, era um sábado quente e abafado. Logo após sair de Pelotas, pela manhã, me deparei com a chuva e ao percorrer os 294 km que separam uma cidade da outra, a chuva se intensificou.

Meus planos iniciais, eram de retornar para Pelotas na segunda-feira, 29 de abril, mas em razão da chuva, optei por adiar meu retorno a Pelotas até o outro dia, na terça-feira, 30 de abril. Em Santa Maria, os dias 30 de abril e 1º de maio foram os que acumularam o maior volume de chuva²⁴. Tornando inviável sair da cidade, pois em razão da chuva, pontes e estradas foram destruídas ou interrompidas por risco de desabamento ou deslizamento.

²⁴ Conforme os dados divulgados pela MetSul Meteorologia, no dia 30 de abril o volume de chuva foi 134,6 mm e no dia 1º de maio chegou a 213,6 mm registrando o recorde de volume de chuva em apenas um dia.

No dia 1º de maio (quarta-feira), as águas invadiram muitas residências, comércios e espaços públicos, foi o dia mais crítico e a cidade não estava preparada para lidar com o cenário caótico, as imagens, os vídeos e os relatos que se multiplicavam em tempo recorde pelas mídias e pelas redes sociais, refletiam um cenário surreal. Justamente, no dia do trabalhador (1º de maio), muitas/os trabalhadoras/es trocaram o seu descanso pelo medo, cheio de incerteza e desespero.

As pessoas que tiveram suas residências afetadas, foram levadas para abrigos municipais improvisados, contudo, como era feriado não haviam estabelecimentos abertos que pudessem fornecer itens básicos de higiene e alimentação. Nesse dia, tudo que foi doado foram itens que as pessoas possuíam em suas residências. Lembro que uma senhora comentou comigo que, “tudo que eu tinha de 2 levei 1 para o abrigo”²⁵. Nesse dia também houve muita doação de refeições e alimentos para consumo imediato, levados diretamente aos abrigos. No dia 2 de maio, ainda tentando entender o que estava acontecendo, e qual era a real situação e necessidades urgentes, fui à uma associação municipal²⁶, localizada próximo de minha residência e me voluntariei para ajudar no que fosse preciso.

Já tinha visto em uma rede social que a associação estava recebendo doações de mantimentos, roupas e calçados, além de arrecadarem doações por meio de PIX cujo os valores seriam destinados para a compra de itens de necessidade básica para compor kits de

²⁵ Fazendo referência a todos os itens que ela tinha a mais, na sua residência, e doou para as pessoas que estavam em situação de abrigo. E, muitas pessoas se viram nessa mesma situação, inclusive eu, abrindo as portas dos armários e da dispensa, juntando tudo que poderia ser doado e levando, no início, direto para os abrigos. Era um pacote de macarrão, uma lata de ervilha, um saco de arroz, alguns pacotes de bolacha, etc., que sozinhos não faziam muita diferença, mas na coletividade ajudaram muitas pessoas.

²⁶ Optei por não divulgar o nome dos lugares que atuei para não prejudicar, com a narrativa de fatos isolados, o trabalho sério e respeitoso realizado por algumas pessoas.

higiene e de guloseimas destinados para entreter as crianças que estavam abrigadas. Confesso que me surpreendi com a organização do lugar, pois os grupos estavam separados em equipes de trabalho (triagem, aquisição, montagem de kit e distribuição), fui informada que naquele momento já haviam pessoas suficientes nas frentes de trabalho, mas, de acordo com uma planilha organizada pelos responsáveis de cada frente, eu poderia retornar na segunda-feira (06 de maio) para ajudar na triagem das doações.

E foi nesse dia que iniciei uma das fases mais marcantes da minha vida, até o momento, composta por vivências boas e experiências não tão boas. Pude estar em diferentes frentes de trabalho e em diferentes lugares de atuação, o que me permitiu observar de perto o comprometimento do voluntariado, mas também a mesquinhez de algumas pessoas. Atuei, inicialmente, na triagem das doações de roupas e me deparei com cenas já narradas por outras pessoas, como exemplo, roupas rasgadas, sujas, mal cheirosas, sapato de salto, vestido de festa, roupas de verão, biquínis, edredons molhados com xixi de cachorro, calças jeans sem zíper, casacos queimados com cigarro, etc., peças sem a menor condição de uso imediato. Depois, atuei na frente responsável pela compra e montagem de kits, e reconheço que, quando se trata de transações que envolvem dinheiro, algumas pessoas revelam o pior de si. Vou narrar apenas duas situações desse contexto específico, a primeira situação foi de uma mulher, nutricionista, professora universitária, conhecida na cidade, que após fazer uma doação de R\$ 100,00 via PIX foi pedir seu dinheiro de volta, alegando que ela havia doado o valor para comprar alimentos e não balas, doces e biscoitos para as crianças. Disse ainda que, como uma nutricionista conhecida, ela não poderia compactuar com o consumo de alimentos ricos em gordura e açúcar.

A outra situação que presenciei, foi a discussão de dois senhores, brancos, ambos aparentando uns 60 - 65 anos, que brigaram em um mercadinho por causa dos galões de água de 20 litros, a Brigada Militar precisou ser chamada, pois além das ofensas verbais os senhores partiram para as agressões físicas, causando danos materiais ao estabelecimento por quebrarem alguns itens. Nesse dia, não conseguimos comprar água, pois houve um surto coletivo na cidade em razão do possível risco de faltar água potável, o que acarretou no esvaziamento do produto nos mercados, desde as grandes redes de supermercados até os mercadinhos de bairro, nenhum estabelecimento tinha água para vender. As pessoas estocaram grandes quantidades de água em casa, deixando muitas pessoas em vulnerabilidade, que moravam nas regiões mais pobres da cidade, onde de fato faltou água, sem água potável.

Mas a situação que mais me impactou foi a realidade dos abrigos que estive, pois nesses espaços vi pessoas aglomeradas, sem privacidade alguma, pois sempre havia algum curioso olhando para o local onde estavam, me lembrou muito uma charge que vi à alguns anos que satirizava a desigualdade social, a imagem era de 2 homens ricos olhando para outro homem pobre com curiosidade dizendo que era “um ser de outro mundo”²⁷. Mas, tiveram cenas piores do que “só olhar”, quando surgia um pré-candidato querendo entregar um saco de arroz e tirar uma foto com aquelas pessoas abaladas, vulneráveis e ainda em choque por tudo que estavam passando. Para mim, essas cenas eram o retrato da desumanidade das pessoas que exploram um flagelo,

²⁷ A charge descrita no texto pode ser visualizada em: <https://blogdoftm.com.br/charge-desigualdade-entre-ricos-e-pobres-bate-recorde-no-pais/>

exclusivamente, para benefício próprio, cenário que fica ainda mais evidente em anos de disputas eleitorais, em algumas regiões.

Por fim, tive a oportunidade de atuar em frentes de solidariedade que levam refeições prontas para regiões de vulnerabilidade da cidade, regiões pobres e/ou de difícil acesso. As refeições eram preparadas em uma cozinha solidária de um terreiro de religião de matriz africana, que se organizou para prestar este serviço, mobilizando desde as doações dos itens utilizados no preparo das refeições (almoço e jantar), passando pelas voluntárias na cozinha que preparavam as refeições, até as pessoas responsáveis pela entrega nas comunidades. Esse foi um movimento muito lindo de se estar, tudo era realizado na coletividade para a coletividade, o clima era amistoso e afetuoso nos espaços onde as refeições eram preparadas e, no decorrer das semanas, o terreiro organizou um espaço de doações de roupas, com araras, provadores, espelho, bem no estilo de uma loja, para as pessoas escolherem o que precisavam e o que gostavam. Essas são só algumas passagens de tudo que vivi nos dias de voluntariado, ainda estou processando todas as realidades e as desigualdades, na tentativa de construir uma experiência saudável para todas as coisas que vi, ouvi e vivi nos 11 dias como voluntária junto às vítimas da catástrofe climática no município de Santa Maria.

Silvia

Nasci no Município de Pelotas e resido aqui praticamente toda minha vida, e, nunca antes, nestes 54 anos, vivenciei uma catástrofe, com esta dimensão, afetando praticamente todo o Estado. A minha experiência inicial no voluntariado, no período das enchentes, foi na triagem de roupas, do grupo Solidariedade Pelotas, o local onde era

realizado o trabalho, era precário, frio e nem estava muito organizado, inicialmente. Porém, sem dúvida, era repleto de um espírito coletivo de colaboração, que enchia de calor e cor aquele espaço de paredes mal pintadas. Ressalto que fui muito bem acolhida lá pelas coordenadoras, e passei a realizar junto com Patrícia e muitas outras pessoas, na sua maioria mulheres, as tarefas de separação e embalagem por tamanho e gênero das roupas doadas, que depois seriam enviadas aos abrigos ou para pessoas necessitadas que acolheram outras famílias. Era muito bom ver que não paravam de chegar sacolas e sacolas de doações durante todo o dia, e esse era apenas um ponto da cidade que as recebia, dentre muitos outros. A dinâmica do trabalho se dava assim: cada um que lá chegava ia realizando a tarefa que era necessária naquele momento, sem hierarquia, apenas direcionamento, sendo que todos estavam imbuídos da mesma vontade, amenizar um pouco a dor daqueles que perderam tudo nas enchentes.

Participo há muitos anos de movimentos cristãos da Igreja Católica e, por essa razão, também auxiliei em alguns turnos na cozinha da Casa Cenáculo, em Pelotas, espaço que funcionou como abrigo para famílias de crianças com necessidades especiais. A casa possui um grande número de quartos, que, normalmente são utilizados para encontros religiosos, mas que nesse período serviram de moradia para crianças autistas, ou com outros tipos de necessidades especiais e suas famílias, já que eles necessitavam de um atendimento diferenciado.

O referido local recebeu muitas doações, entre elas, de alimentos, as refeições para os acolhidos, bem como, para os voluntários que lá prestavam algum tipo de auxílio, era preparada a cada dia por um grupo composto por integrantes de um dos diversos movimentos da Igreja em Pelotas, alguns formados por jovens, outros por adultos. O trabalho da cozinha era assim distribuído, um grupo ficava responsável pelo

preparo da alimentação de todo o dia, café da manhã, almoço, café da tarde e jantar.

O grupo do qual eu participei atuou, aos finais de semana, sábados ou domingos. O ambiente era muito bom, e as equipes desenvolviam com facilidade as funções, até porque, eram formadas por pessoas que já se conheciam previamente e estavam acostumadas com a dinâmica do lugar. Participar do voluntariado desta cozinha foi um momento de alento para mim, nesses dias de tantas dificuldades. Embora o local fosse da Igreja Católica, o abrigo foi gerenciado pela prefeitura, e não percebi, no tempo em que lá estive, nenhuma pressão religiosa exercida pelos voluntários sobre os abrigados, não tenho conhecimento de como foram tratadas essas questões em outros abrigos da cidade.

Sem dúvida, a solidariedade foi imensa durante todo o período das enchentes na cidade, fato que eu destaco e creio será lembrado por todos que aqui estiveram. Mas não posso deixar de mencionar que, infelizmente, percebi que algumas pessoas divulgaram suas ações de ajuda aos desabrigados da enchente, com o intuito de promoção pessoal ou de algum grupo o que, na minha opinião, não deveria ocorrer nem em momentos “normais”, muito menos em situações como a que vivemos.

Ao final do trabalho voluntário de cada turno, sentia um misto de emoções, feliz e abençoada por estar contribuindo um pouco em meio ao caos, mas também culpada por ter o privilégio de uma casa quentinha e acolhedora para onde voltar, quando essa não era a condição de milhares de pessoas em nosso Estado. Foi um período de muita angústia para mim, preocupada além de tudo, com minha filha que estava na cidade de Porto Alegre, pois, na época não havia acesso nas estradas entre Pelotas e a capital. Por fim, a minha percepção sobre as urgências, se modificou durante este período, só o trabalho voluntário parecia útil

naqueles momentos de incerteza, sendo que os demais projetos e planos ficaram paralisados e pareciam um tanto sem sentido, diante daquela tragédia.

Aberturas e construções possíveis

Refletimos e discutimos nossa experiência no voluntariado por meio das narrativas (auto)biográficas, pois elas nos proporcionam um entendimento diverso sobre a realidade, na medida em que revelam e valorizam pessoas e acontecimentos normalmente e naturalmente ignorados pela história, de forma geral. Considerando que para o senso comum, apenas as trajetórias de figuras ilustres seriam merecedoras de destaque - nas duas falas masculinas destacadas anteriormente, apenas os socorristas, aqueles que, como ouvimos rotineiramente: “*tiram as pessoas da água*”, enquanto que o relato de sujeitas comuns não possuiria nenhum valor - ocorre uma quebra de paradigma, quando as narrativas destas pessoas passam a ser consideradas fontes válidas para referências históricas ou científicas. Christine Delory-Momberger (2016) afirma que na pesquisa (auto)biográfica, as narrativas de vida constituem uma nova proposta epistêmica, que valoriza a voz das/os excluídas/os da história. Nesse sentido, as vozes das mulheres - as nossas vozes, podem servir de embasamento na construção de saberes coletivos.

Segundo Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meirelles (2018), as narrativas têm ainda o poder de gerar uma autorreflexão. À medida que narramos nossa própria vida, vamos reativando as memórias e inclusive os silêncios; além disso, esse tipo de abordagem valoriza a experiência do outro, que, partilhada, nos leva a um construir um aprendizado coletivo. Considerando, portanto, a

experiência que o outro vivenciou, como constituinte de história e elemento relevante dentro do contexto social:

Pela própria definição de seu projeto, a pesquisa biográfica encontra-se quase sempre ao lado de formas de pesquisas que, conduzidas ou co-construídas com os atores, perseguem segundo os casos e em diferentes graus, objetivos individuais e coletivos de formação, de valorização dos recursos e das potencialidades, de produção e partilha dos saberes, de emancipação, de poder de agir, de transformação social e política (Delory-Momberger, 2016, p. 145).

Por fim, constatamos que o cenário catastrófico expôs uma situação que pode ser caracterizada como uma patologia social, na medida que percebemos que, dentro da realidade que experienciamos, algumas pessoas não souberam agir coletivamente. A exemplo do que ocorreu na pandemia da COVID-19, muitas pessoas correram aos supermercados e postos de gasolina pelo medo do desabastecimento, que de fato aconteceu em algumas cidades; no entanto, isso acabou prejudicando quem realmente precisava de mantimentos, especialmente de água, para beber, preparar alimentos e para higiene. Além disso, muitas iniciativas individuais ocorreram de maneira simultânea, como por exemplo, a produção de refeições e alimentos de consumo imediato destinados para os locais mais conhecidos (ou centrais) das cidades. Se, por um lado, isso demonstrou a solidariedade imediata das pessoas, muitas vezes acabou acarretando em um grande desperdício de comida e no descarte de muitos alimentos prontos, tanto por excesso de refeições quanto pela falta de espaço para armazenagem. É um cenário triste quando percebemos que, apesar da boa intenção e da iniciativa solidária, boa parte das pessoas permaneceram em suas bolhas, sem conhecer a realidade dos bairros pobres, das pessoas em vulnerabilidade e da população realmente carente, no sentido mais abrangente da palavra, e como ainda precisamos aprender a agir conjuntamente.

Além disso, dentro de nossas vivências, detectamos que nos momentos de crise as desigualdades de gênero – mas também de raça e classe e que perpassam pela questão ambiental – são ainda mais aprofundadas. De fato, Simone de Beauvoir há muito alertava que “basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados”. O debate sobre o que é considerado trabalho ainda persiste; homens são muitas vezes retratados pela mídia como heróis, enquanto que o trabalho de cuidado desempenhado majoritariamente pelas mulheres segue sem o devido reconhecimento. Ainda assim, o movimento feminista acredita na construção de outras (novas) realidades, mas essa construção precisa do envolvimento coletivo de toda a sociedade, partindo da conscientização de que a sociedade somos nós, respeitando as individualidades e subjetividades de cada pessoa, mas atuando no coletivo em prol de um futuro consciente, exequível, sustentável e em harmonia com a natureza.

Referências

ABRIGOS RS. **Abriço RS - Pelotas**. Disponível em: <https://abrigosrs.org/pelotas> Acesso em: 15 jul. 2024.

ANTES e depois: veja como ficaram locais emblemáticos das enchentes do RS após a água baixar. **G1**, 31 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/31/antes-e-depois-veja-como-ficaram-locais-emblematicos-das-enchentes-do-rs-apos-a-agua-baixar.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm Acesso em: 15 jul. 2024.

CANAL São Gonçalo. **Praia do Laranjal**. Disponível em: <https://www.praiadolaranjal.tur.br/canal-sao-goncalo/> Acesso em: 15 jul. 2024

DEBONE, Daniela; TAVELLA, Ronan Adler; COLONBO, Arnaldo Lopes; GALES, Ana Cristina; JÚNIOR, Flávio Manoel Rodrigues da Silva; MIRAGLIA, Simone Georges El Khouri. Is It Time to Build an Ark? The Reality of Climate Change in One of the Worst Climate Tragedies in Brazil. PrePrints **2024**, 2024061702. <https://doi.org/10.20944/preprints202406.1702.v1>

DEFESA Civil atualiza balanço das enchentes no RS. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 31 maio 2024a. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-31-5-9h> Acesso em: 15 jul. 2024.

DEFESA Civil atualiza balanço das enchentes no RS. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 8 jul. 2024b. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-8-7-9h> Acesso em: 15 jul. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em: 15 jul. 2024.

DIAS, Tatiana. Enchentes no RS: leia o relatório de 2015 que projetou o desastre e os governos escolheram engavetar. **The Intercept Brasil**, 6 maio 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/05/06/enchentes-no-rs-leia-o-relatorio-de-2015-que-projetou-o-desastre-e-os-governos-escolheram-engavetar> Acesso em: 15 jul. 2024.

DURAN, Pedro. **Polícia retira “duto clandestino” usado para escoar água de condomínio em Pelotas (RS)**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/pedro-duran/nacional/policia-retira-duto-clandestino-usado-para-escoar-agua-de-condominio-em-pelotas-rs/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DUTRA, Douglas. É urgente ouvir a ciência no planejamento urbano, alerta pesquisador. **Diário Popular**, 15 maio 2024. Disponível em: https://diariopopular.com.br/geral/e_urgente_ouvir_a_ciencia_no_planejamento_urbano_alerta_pesquisador.594144 Acesso em: 15 jul. 2024

ENCHENTE no RS deixa um terço da cidade de Pelotas debaixo d'água. **G1 Jornal Hoje**, 11 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2024/05/11/enchente-no-rs-deixa-um-terco-da-cidade-de-pelotas-debaixo-dagua.ghtml>
Acesso em: 15 jul. 2024.

ENGENHEIROS afirmam que Porto Alegre não fez a manutenção adequada do sistema de proteção contra inundações. **Jornal Nacional**, 23 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/05/23/engenheiros-afirmam-que-porto-alegre-nao-fez-a-manutencao-adequada-do-sistema-de-protecao-contra-inundacoes.ghtml>
Acesso em: 15 jul. 2024.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FLOR, Ana. Governo federal decide fechar Ponte do Guaíba em Porto Alegre. **G1**, 3 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/post/2024/05/03/governo-federal-decide-fechar-ponte-do-guaiba-em-porto-alegre.ghtml>
Acesso em: 15 jul. 2024.

FONSECA, Caue. Derrubada do muro da Mauá sugerida por Melo esbarra na ausência de projetos alternativos. **GaúchazH**, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2021/01/derrubada-do-muro-da-maua-sugerida-por-melo-esbarra-na-ausencia-de-projetos-alternativos-ckjufgkpk80077019wxuuperco.html>
Acesso em: 15 jul. 2024.

INTERNAUTAS resgatam vídeo de Leite sobre derrubar muro antienchente. **Poder360**, 21 maio 2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/internautas-resgatam-video-de-leite-sobre-derrubar-muro-antienchente>
Acesso em: 15 jul. 2024.

IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021) Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press: Reino Unido. Disponível em <https://doi.org/10.1017/9781009157896>
Acesso em 15 jul. 2024.

JORNAL TRADIÇÃO. Pelotas conta com mais de 700 pessoas em abrigos durante as enchentes. Disponível em: <https://www.jornaltradicao.com.br/regiao/video/>

pelotas-conta-com-mais-de-700-pessoas-em-abrigos-durante-as-enchentes/.

Acesso em 14 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan/abr. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/jj/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?format=pdf> Acesso em 15 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. **A nova aventura (auto)biográfica - Tomo I**, 458 p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 46-68.

KURZ, Lucas. Canal São Gonçalo ultrapassa três metros e supera recorde de 1941. **Diário Popular**, 16 maio 2024. Disponível em: https://diariopopular.com.br/geral/_canal_sao_goncalo_ultrapassa_tres_metros_e_supera_recorde_de_1941.594171 Acesso em: 15 jul. 2024.

LAMAS, João Pedro. Chuva em pontos do RS bate a média prevista para cinco meses: veja lista de cidades com maior acumulado. **G1**, 7 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/07/chuva-em-pontos-do-rs-bate-a-media-prevista-para-cinco-meses-veja-lista-de-cidades-com-maior-acumulado.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

METEOROLOGISTA projeta chegada gradual da água, mas reforça: moradores de áreas de risco devem deixar casas. **Diário Popular**, 09 maio 2024. Disponível em: https://diariopopular.com.br/geral/meteorologista_projeta_chegada_gradual_da_agua_mas_reforca_moradores_de_areas_de_risco_devem_deixar_casas.592999 Acesso em 15 jul. 2024.

METSUL. Pelotas enfrenta a maior enchente em 83 anos. **Metsul**, 13 maio 2024. Disponível em: <https://metsul.com/pelotas-enfrenta-a-maior-enchente-em-83-anos/#:~:text=%C3%80s%2019h%20do%20domingo%2C%20o,que%20castigou%20Pelotas%20em%201941> Acesso em: 15 jul. 2024.

NETO, Alberi. Há 10 anos, relatório apontou problemas em comportas, muro e casas de bombas da Avenida Mauá. **Gaúchazh**, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://gauchazh>.

clicrbs.com.br/grupo-de-investigacao/noticia/2024/07/ha-10-anos-relatorio-apontou-problemas-em-comportas-muro-e-casas-de-bombas-da-avenida-maau-cly33sqo6004801200tn2nwt3.html Acesso em: 15 jul. 2024.

NÍVEL do Canal São Gonçalo bate recorde histórico e novas áreas são alagadas em Pelotas. **G1**, 27 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/27/nivel-do-canal-sao-goncalo-bate-recorde-historico-e-novas-areas-sao-alagadas-em-pelotas.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

OBSERVATÓRIO PELOTAS. Mapa de risco enchentes Pelotas 2024. 2024. Disponível em <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1bdKWG1dR0OLwSb3dwwjRTAyfc398zjE&ll=-31.82923https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1bdKWG1dR0OLwSb3dwwjRTAyfc398zjE&ll=-31.829230590232008%2C-52.350709899619154&z=110590232008%2C-52.350709899619154&z=11> Acesso em 15 jul. 2015.

PAZ, Maurício. Enchente do Guaíba passa a cheia histórica de 1941; fotos mostram comparação. **G1**, 3 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/03/enchente-do-guaiba-passa-a-cheia-historica-de-1941-fotos-mostram-comparacao.ghtml> Acesso em: 15 jul 2024.

PAZ, Maurício. Tragédias climáticas RS: entenda diferenças. **G1**, 3 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/03/tragedias-climaticas-rs-entenda-diferencas.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

PICANHA, imposto na. **Onde estão as feministas pra gritarem que não precisam de homens pra nada? Tenho certeza que quase todos os profissionais envolvidos nos resgates das vítimas da tragédia no RS são homens, e estão de parabéns. Quando o pior acontece, os Homens sempre estarão lá.** 15 jul. 2024. X: @tecio_melo. Disponível em: https://twitter.com/tecio_melo/status/1786783478316515449 Acesso em 15 jul. 2024.

POR que sistema contra cheias não funcionou em Porto Alegre. **UOL Notícias**, 17 maio 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2024/05/17/por-que-sistema-contr-cheias-nao-funcionou-em-porto-alegre.htm> Acesso em: 15 jul. 2024.

PORTO ALEGRE. **Lei Orgânica do Município de Porto Alegre**. Porto Alegre, 03 de abril de 1990. Disponível em: <https://legislacao.portoalegre.rs.gov.br/media/sapl/>

public/normajuridica/1990/25277/lei_organica_atualizada_ate_emenda_no_48_2022.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.

RESGATE do cavalo Caramelo: entenda como animal foi retirado de cima do telhado no RS. **G1**, 9 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/09/resgate-do-cavalo-caramelo-entenda-como-animal-foi-retirado-de-cima-do-telhado-no-rs.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

SIAS, Estael. Grave risco de enchentes no Sul do Brasil por chuva extrema e frequente. **MetSul**, 28 abr. 2024. Disponível em: <https://metsul.com/grave-risco-de-enchentes-no-sul-do-brasil-por-chuva-extrema-e-frequente> Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Márcia Alves da. A invisibilidade da divisão sexual do trabalho. In: EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves (org.). **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**. 1 ed. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2009, p. 77-92.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: Modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf> Acesso em 15 jul. 2024.

TIMELINE. Rádio Gaúcha ZH. 23 de maio. Entrevistadores: Luciano Potter, Kelly Mattos e Paulo Germano. Entrevistado: Senador Hamilton Mourão. 23 maio 2024. **Programa de Rádio**. Disponível em: <https://www.instagram.com/gzhdigital/reel/C7W3CaytP-c/> Acesso em 15 jul. 2024.

UM mês de enchentes no RS: veja cronologia do desastre. **G1**, 29 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml> Acesso em: 15 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html Acesso em: 15 jul. 2024.

9

MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E ATIVISMO NEGRO NO AMBIENTE DIGITAL

Cyntia Barbosa Oliveira

Marcus Vinicius Spolle

A discussão ora mobilizada por nós consiste em um recorte realizada a partir da dissertação de mestrado¹ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas. Ao longo da dissertação direcionamos olhar ao processo de construção e afirmação da identidade negra desenvolvidas por duas youtubers: Ana Paula Xongani e Gabi DePretas².

O YouTube tem por característica e, ainda, por sua definição na página inicial, a perspectiva de ser um instrumento democrático, pois a medida em que é possível atuar como consumidor de conteúdos, também se pode ser quem o produz. Em um contexto brasileiro a rede é uma das mais utilizadas³ e a possibilidade de, dependendo do número de visualizações alcançadas, tornar a produção de vídeos um instrumento rentável faz com que o “sonho de ser youtuber” atinja milhares de brasileiras.

Ao direcionarmos olhar ao YouTube mobilizamos uma rede que compõe o cotidiano de milhões de brasileiros, atuando como entretenimento, forma de aprendizados de novos conteúdos e ofícios,

¹ A dissertação intitulada *Afirmando identidades e construindo novas existências: uma análise sobre youtubers negras*, foi construída a partir de nosso trabalho. Cyntia como autora e Marcus como orientador.

² O processo de definição de quais canais seriam acompanhados é detalhado na dissertação. Aqui, cabe salientar que foram implementadas etapas quantitativas de filtragem de canais, bem como etapas qualitativas, prezando pela multiplicidade de temáticas e periodicidade de compartilhamento de vídeos nos canais.

³ No livro *Discurso de ódio nas redes sociais*, publicado em 2022, Luiz Valério Trindade aponta a rede como uma das mais utilizadas no país.

estudo, etc. Conferindo atenção aquelas que produzem os vídeos, especialmente Xongani e DePretas, podemos observar ao longo do período⁴ que as acompanhamos, mais do que tratarem de temas que acreditam que possam atingir grandes públicos, as youtubers compartilham memórias, vivências, inseguranças e estratégias para traçar novas lógicas, novas estratégias de existência. Ou ainda, nas palavras de Lélia Gonzalez (2020, p. 44),

[...] é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão.

Assim, a mobilização de uma estratégia pautada em articular uma nova razão, uma nova lógica alicerça-se na perspectiva de que construções ideais seriam pautadas em uma realidade sem as perversidades do racismo, por exemplo. Nesse sentido, o olhar a Xongani e DePretas relaciona-se com dois fatores que se expressam e se elevam: os processos ascendentes de disposições a uma resistência pautada no amor à negritude, como nos ensina bell hooks (2019) e as possibilidades de aproximação a discussões sobre o que é ser uma mulher negra, em suas múltiplas formas, possibilitadas por processos de acesso e mobilização das funcionalidades do digital.

As sociabilidades construídas nas redes sociais e/ou outras possibilidades mediadas pela internet se apresentam, portanto, como uma ampliação de possibilidades de acessos diversos. O que cabe salientarmos, ainda que não seja tema da discussão aqui mobilizada, é que as discriminações presentes no social não deixam de existir ou são atenuadas

⁴ Foram acompanhados 182 vídeos. Sendo 107 de Xongani e 75 de DePretas. O período coincide com o tempo em que a pandemia de covid-19 foi considerada emergência de saúde pública de importância internacional: 20 de janeiro de 2020 a 05 de maio de 2023.

em meio a tais sociabilidades, como pontua Safiya Noble (2021). A autora enfatiza ainda que para mulheres e meninas negras as possibilidades de discriminação no ambiente digital são ampliadas, visto que, como nos ensina Gonzalez (2020), estas compõem o estrato mais baixo e marginalizado no social, perspectiva que se reproduz também no digital.

Neste sentido, a aproximação ao universo das youtubers, duas mulheres negras de pele retinta, expressou não apenas suas vivências fora do digital, como as reproduções de um universo de ideologias em meio as sociabilidades mediadas pela internet. Tais vivências refletem em compartilhar memórias, frequentemente, experimentá-las novamente e, eventualmente, possibilitar que novas vivências sejam formuladas e alinhadas a partir de paradigmas distintos. Assim, dentre uma gama diversa de relações de poder que atravessam as vivências de mulheres negras, observamos as múltiplas manifestações da interseccionalidade, seja esta pautada em marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e classe. Ou mesmo como uma estratégia que se articula em prol de uma busca por justiça social, dentre outras formas de observar a interseccionalidade, como exemplificadas por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021).

É visando observar como a articulação das vivências, memórias e as práticas de um ativismo são atravessadas pela interseccionalidade que dividimos o texto em três itens, a exceção desta introdução e das considerações finais. A seguir compartilhamos falas mobilizadas por Ana Paula Xongani ao longo do período em que acompanhamos seus vídeos, enfatizando as relações entre suas construções individuais e os conteúdos compartilhados. Depois, direcionamos olhar a Gabi DePretas, mobilizando, também, suas falas e os atravessamentos interseccionais nelas contidos. Por fim, retomamos a interseccionalidade e exploramos brevemente tal perspectiva como teoria e como prática.

Ana Paula Xongani: conversas gostosinhas no YouTube

Esse canal teve muitas transformações, no começo eu queria fazer os vídeos o mais leve possível. Meu sonho era fazer vídeo de maquiagem, vídeo de look, falar sobre moda, mas logo eu entendi que o racismo ainda não possibilitava esse lugar. Entendi que a gente precisava construir esse espaço, então eu, junto com várias outras criadoras, começamos a falar muito sobre racismo, sobre violências raciais e pautas raciais aqui no YouTube (Ana Paula Xongani).

Xongani é uma mulher negra que com a produção de vídeos para o YouTube se propõe a transformar temáticas serias em “conversas gostosinhas”, através das potencialidades negras e, compartilhando seus sentimentos com quem a acompanha. Enfatiza ao longo de entrevistas que concedeu que o ativismo esteve presente em sua trajetória e, deste modo, busca o fortalecimento de sua negritude e de outras mulheres negras compartilhando vivências, memórias e participando de mobilizações coletivas.

O processo de tornar-se negra iniciou para ela ainda ao longo da infância, observando outras mulheres como ela lutarem para que direitos fossem conquistados e que ela, no futuro, tivesse a oportunidade de vislumbrar um mundo menos desigual. A própria forma como é hoje designada por seu círculo e também por seus seguidores: Xongani, iniciou em um de seus processos de construção da negritude. Em viagem a Moçambique e deparando-se com tal palavra que significa “fique bonita”, a youtuber nomeia seu ateliê e passa, também, a ser conhecida assim.

Atualmente se define como uma multiempresária, atua como comunicadora e na área de administração, enfatiza seu interesse na moda e na comunicação, áreas as quais direciona grande parte de sua atenção. Ao longo dos vídeos que compartilha em seu canal, muitos temas são atravessados, tais como: construção de uma identidade negra

positiva, antirracismo, autoestima, racismo, violência, política, entre tantos outros. Ao longo de tantas “conversas gostosinhas” muitas memórias e vivências que articulam entre estes universos são mobilizados e, compartilhamos aqui, algumas das diversas falas realizadas por ela ao longo do período que a acompanhamos.

No vídeo *Creators for Change: Por que preciso voltar à escola*, Xongani compartilha, a partir de uma campanha, a carta que escreveria a sua filha. Retoma, a partir de diversas perspectivas, o sofrimento envolvido no processo escolar, mas também as potencialidades do ensino e da aprendizagem:

Carta: "Filha amada, eu perdi as contas das vezes que reescrevi essa carta, mas tenho certeza que em todas elas comecei te chamando de "amada". Era um belo dia e você me surpreendeu querendo saber como eu era na escola. É uma pergunta corriqueira, própria, inclusive, de uma criança da sua idade. Veio um turbilhão de memórias, me emocionei, mas quando te respondi, disfarcei a voz embargada e te disse: 'Eu? Eu era uma das melhores alunas da sala e tirava as melhores notas.' É. É tudo verdade. Mas tem algumas coisas que eu não te contei e por isso te escrevo. Sabe, filha, a escola, esse lugar que a gente aprende a fazer parte do mundo que a gente vive, também me transformou em coisas que eu não queria ser. Também me fez experimentar sentimentos que eu não queria sentir. Por isso, preciso voltar para a escola e entender a menina que ali ficou sozinha. É filha, você deve estar se perguntando: 'Por que, mesmo com racismo, machismo, desafetos, ainda assim mandamos você pra esse mesmo lugar?' Mandamos porque sabemos que várias coisas importantes tem ali. Desenhar, ler, escrever, correr, sonhar, imaginar, inventar, negociar, negar, aceitar, fazer amigos. Enfim, um monte de coisas. E é justamente isso que eu quero que você viva, que você experimente. É filha, toda criança em processo de educação passa por dificuldades, mas para meninas negras como a gente, as dificuldades são ainda maiores. Porque antes de enfrentamos a jornada, precisamos ter a possibilidade de existir. Todos nós somos seres educadores. E se pensar como ser educador é pensar que a gente tem que estar constantemente aprendendo, reaprendendo, desaprendendo, aprendendo de novo. E principalmente atento. Atento pra garantir que crianças, meninas e principalmente meninas negras possam existir na nossa sociedade, possam

existir nesses ambientes de educação. [...] Só existindo a gente pode ser o que quiser e a escola precisa ser um lugar onde a gente possa existir plenamente. A educação para meninas precisa garantir justas oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento. Ensinar para você e para todo mundo sobre quem é você, seu nome, o lugar de onde você vem, seus cabelos, sua pele, seus povos, sua história, sua ancestralidade, sobre o futuro que você quer, que você pode querer, que você e todas as meninas merecem (Vídeo: Creators for Change: Por que preciso voltar à escola, 2020).

A youtuber relembra sua trajetória enquanto estudante, as representações de ser uma menina negra no ambiente escolar, contrastando-as com as potencialidades. E destacando o potencial que há em cada um de nós como seres educadores. Direcionando olhar a outra categoria que atravessa a vivência cotidiana de mulheres negras, Xongani direciona atenção ao universo da maquiagem, pensando no trajeto percorrido para que mulheres negras passassem a ter espaço nestes ambientes.

Eu acredito muito no poder da beleza. [...] Quando eu comecei a consumir a internet, tinham pouquíssimas mulheres negras que faziam maquiagem, né?! Então a gente teve muito esse trabalho de ver outras pessoas fazerem maquiagem e adaptar para o nosso tom de pele, por isso que testar é tão importante. E eu acho que agora a gente tem que começar um novo movimento, Jana... das pessoas brancas verem mulheres negras fazendo maquiagem, que a gente tá inventando, porque a gente tá inventando coisas incríveis. Cada vez mais as mulheres negras querem se maquiar, porque elas se sentem vistas pelo mercado da maquiagem, pelo mundo da maquiagem. Então quanto mais as marcas tem esse cuidado de trazer produtos que funcionam no tom de pele [...] mais elas estão fazendo parte desse universo. Cada lançamento é uma comemoração (Vídeo: Parte 2- O que a maquiagem significa para nós, 2020).

As relações de poder interseccionais (Collins e Bilge, 2021) se expressam de diversas formas no cotidiano, abarcando, direta e indiretamente, questões que atravessam a construção da autoestima

negra. Autoestima que foi (e ainda é) influenciada pelos conteúdos de entretenimento e culturais que consumimos.

Eu queria falar um pouco pra vocês da importância da cultura e também da criação de conteúdo. A gente tá em um momento político, em um governo que definitivamente não valoriza as criações culturais. A gente sabe que o ministério da cultura teve um grande abalo nesse governo, além de diversos movimentos de incentivo a cultura também foram interrompidas, como se a cultura não fosse importante para a saúde da nossa população, pra saúde da nossa sociedade. A mesma coisa eu falo sobre internet, a gente tem uma tendência de não valorizar esse trabalho de criação de conteúdo, parece tudo muito simples, que qualquer um faz, e não é bem assim. E agora nesse período de quarentena, isso que a gente tá vivendo aqui agora, nesse momento que pra manter a nossa saúde mental a gente recorre a cultura e a internet, eu acho que é um ótimo momento pra gente começar a valorizar e pegar como nossa luta também esses dois trabalhos que nesse momento a gente tá percebendo o quanto que é fundamental. (Vídeo: #FiqueEmCasa#Comigo - Você precisa da cultura e da criação agora e sempre, 2020).

A internet, assim como outros meios de entretenimento, sofreram um processo de expansão ao longo do período de pandemia, fazendo com que diversas atividades migrassem para o digital. Refletindo ainda sobre possibilidade de entretenimento, a youtuber estrutura reflexões a partir do Big Brother Brasil:

Observa, Xongs: a força feminina, ela não necessariamente é capaz de movimentar a força negra. E a força negra também não necessariamente é capaz de movimentar a força feminina. O único ser na terra que consegue movimentar essas duas forças de uma forma completa é a mulher negra. E é por isso que a Angela Davis diz “Quando uma mulher preta se movimenta, o mundo todo se movimenta com ela”. “E isso é só no BBB, Xongani?” É claro que não. Na vida aqui do dia a dia é a mesma coisa, por isso que a grande luta de nós mulheres negras é contar pro movimento feminista que elas sempre serão incompletas, insuficientes, sem a presença das mulheres negras. E contar pro movimento negro que ele sempre será insuficiente e incompleto sem a presença das mulheres negras. Porque quando essas duas lutas se movimentam, principalmente de forma coordenada, a gente

consegue de fato ter uma mudança social, estrutural de grande impacto. (Vídeo: BBB20 - A vitória da Thelma, do feminismo e do antiracismo, 2020).

As intersecções que atravessam a vivência de mulheres negras são múltiplas e assim como exposto por Xongani, a incorporação de percepções destas mulheres possibilitou que o feminismo e o movimento negro fossem repensados, ampliando perspectivas que direcionavam atenção apenas ao gênero e/ou apenas a classe. Essas formas múltiplas de atravessamentos sociais são exemplificados em um vídeo onde a youtuber reflete sobre competições:

Eu não sei ver jogo. Soma nesse jogo que não é só um futebol, uma bola rolando aí no campo de futebol. Gol ou não gol. Tem personalidades, tem pessoas, tem um monte de coisa acontecendo, tem um monte de coisa que você descobre sobre alguém. Tem vários problemas sociais existindo, vários assuntos que estão em pauta: racismo, doença mental, masculinidade negra. Uma série de outras coisas, é muito difícil (Vídeo: #BBB21 - Caos, julgamentos... e vc nisso tudo, 2021).

Em meio a tantas possibilidades, são exploradas também discussões que percorrem o senso comum, bem como aquelas que tem experienciado espaço como discussões teóricas ao longo das últimas décadas:

A surpresa das pessoas saberem que eu sou casada. Primeiro, isso tem a ver com os estereótipos das mulheres pretas. E não só, também com uma pesquisa que diz, por exemplo, que a maioria das mulheres que sofrem o celibato forçado, ou seja, das mulheres que são abandonadas na sua relação são mulheres assim como eu: mulheres pretas. Aí você soma isso, que eu sou uma mulher preta, de corpo volumoso, antigamente endreadada, hoje com os cabelos muito curtos. Logo, muitas vezes as pessoas fazem leituras rápidas e logo me colocam nessa caixinha, numa caixinha que tem a ver com essa questão social. Muitas vezes, mesmo quando estereótipos tem o apoio de pesquisas sociais, a gente sempre, sempre, tem que dar a oportunidade das pessoas contarem suas histórias (Vídeo: Cadê seu marido nas redes?, 2021).

Retoma, neste sentido, as questões que perpassam a solidão da mulher negra e, considerando que diante de uma não exposição do

cotidiano matrimonial, há, possivelmente, uma mulher que é abandonada, ainda que vivencie um relacionamento. Relacionamentos que podem ser amorosos, mas de tantas outras espécies, incluindo o relacionamento com si mesma e, é explorando o processo de autoestima como um processo de vivência e construção de boas memórias que Xongani, no vídeo *Você faz algum RITUAL?* compartilha aquilo que ela compreende como ritual e a relevância destes para o autoconhecimento, reorganização mental e mesmo de descanso:

Rituais "é como você construir um processo de coisa boa pra você reproduzir esse processo várias vezes [...] Os rituais podem ser uma ótima saída pra transformar aquelas coisas que a gente faz bem numa rotina, num ritual. Em alguma coisa que você tem compromisso com você mesma de fazer. Vou dar um exemplo aqui bem simples: você pode por exemplo, transformar o seu café da manhã em um ritual (Vídeo: *Você faz algum RITUAL?*, 2021).

Rituais que podem ser também estéticos ancestrais, como aqueles relacionados ao processo de amar a negritude (hooks, 2019).

Trança é uma técnica ancestral dos povos pretos, principalmente essas tranças fininhas com penteados e tudo mais, que foram trazidos e disparados por várias partes do mundo nas diásporas. No período da escravização, claro, mas em outros momentos da história também. E nos últimos 5 ou 10 anos as tranças teve uma grande popularização, ainda bem (Vídeo: *Tudo sobre tranças, até se você pode usar*, 2021).

Retomar discussões sobre o cabelo de pessoas negras é, ao fazer tranças, reativar uma memória ancestral. Mas também amar a negritude mesmo frente ao racismo. Racismo que torna indivíduos negros sofrem processos de estratificação e marginalização social (Gonzalez, 2020). Em meio a tais debates, Xongani articula entre vivências, memórias e ativismo a conscientização referente a realidade de pessoas negras e, em especial, de mulheres negras: "Uma pesquisa

em 2018 diz que o feminicídio cresce entre mulheres negras e indígenas, embora diminua entre mulheres brancas. Ou mesmo a enorme desigualdade salarial. Você sabia que mulheres brancas ganham em média 60% mais que mulheres negras? Mesmo com a mesma qualificação?" (Vídeo: 8 de março é para mulheres negras?, 2022).

Articulando ainda perspectivas entre memória e vivências, Xongani retoma o conceito de interseccionalidade:

É claro que é super importante a gente lutar pelo nosso direito ao trabalho, pela nossa liberdade do corpo, pela nossa liberdade corporal. Tudo isso é muito importante, mas a gente precisa entender que por conta da interseccionalidade de raça, a luta das mulheres negras podem ainda ser a mais básica possível. Como por exemplo, só o direito de existir. E não sou eu que tô dizendo, os números também dizem isso: por exemplo, as mulheres negras são as que mais sofrem violência sexual, são as mulheres negras as que mais sofrem violência obstétrica. São as mulheres negras, inclusive, que tem mais chance de morrer em um aborto (Vídeo: "A mulher rei" é bom mesmo? #XongsOpina, 2022).

Em uma série de vídeos onde direcionou atenção ao processo de representação negra em conteúdos audiovisuais, observando criticamente as formas de retratar o cotidiano de famílias negras e as famílias conseqüências enfrentadas diante dos diversos arranjos sociais.

O filme passa entre 2018 e 2019 e uma das primeiras cenas do filme mostra uma fala do presidente Jair Bolsonaro. Ou seja, o filme é localizado bem no momento que Jair Bolsonaro ganha as eleições, então o filme retrata como a vida daquela família pobre, de classe média baixa, da periferia muda e se transforma. Então mostra a dificuldade de pagar as contas, mostra a necessidade de fazer mais trabalho do que o necessário. Mostra aquela jovem que entra na universidade, provavelmente pelas políticas públicas, mas que não tem tanta facilidade de garantir a sua ida à universidade, né?! O dia a dia da universidade. Então não tem como não assistir Marte Um e olhar pra gente em retrospecto, olhar como que a gente passou esses quatro anos, né?! Olhar o que que aconteceu nessas famílias mais vulnerabilizadas. E essa também é mais uma importância do filme, a gente tem poucos

registros desse dia a dia, desse desgaste do dia a dia, das famílias nesses últimos quatro anos. Então ganha uma importância quase que documental "Quais são as estruturas, muito endurecidas, da arte brasileira, do cinema negro brasileiro que não leva as pessoas até as salas de cinema? (Vídeo: "MARTE UM" merece uma vaga no OSCAR 2023? #XongsOpina, 2022).

Ainda frente ao de relacionar as vivências de famílias negras e períodos eleitorais, em outro vídeo, Xongani, em diálogo com uma convidada, enfatiza:

É importante nesse contexto de eleições que a gente vote em candidatos negros e negras com compromisso coletivo com seu povo, com compromisso de emancipação sócio-histórica para nossa gente. Por muito tempo a gente teve acesso, sim, a direitos em virtude da luta dos movimentos negros organizados que possibilitou ações afirmativas em contexto de uma política progressista. Entretanto, extremamente sub-representados por parlamentares brancos e que centralizavam as suas agendas. Então chegou a hora do povo preto se levantar. Chegou a hora do povo preto estar na centralidade da agenda política desse país. [...] Representantes comprometidos com a coletividade do povo preto. É disso que a gente precisa (Vídeo: E se entre esquerda e direita eu continuo sendo negra?, 2022).

Compartilhando perspectivas diversas sobre temáticas que são, frequentemente, comum a mulheres negras, Ana Paula Xongani alcança uma multiplicidade, possibilita que através de suas falas outras mulheres desenvolvam um processo de autodefinição. Autodefinição, conceito explorado por Collins (2019) que se refere ao potencial que mulheres negras descobrem de se afastarem de definições estereotipadas sobre elas e construírem, com base em seus pressupostos, aquilo que são. A autodefinição (Collins, 2019) é a possibilidade de se tornar negra (Souza, 2021) sem estar presa aos estigmas que, historicamente, são direcionados as mulheres negras.

Gabi DePretas: naturalizando as vivências da mulher preta

Depois de terminar a faculdade, o trabalho em que eu estava durou só mais seis meses. Nisso, eu pensei: por que eu não tento passar as mensagens que aprendi no meio acadêmico, com que só tive contato porque estava na universidade, de forma natural e traduzida para o grande público? Porque essas discussões fizeram toda diferença na minha vida e estavam mudando também a vida da minha família. Sempre levei tudo que aprendia para a mesa da minha família, com minha mãe e minha tia, principalmente. Aí nós começamos a falar mais sobre essas questões. "Por que, como mulheres negras, a gente se autodeprecia tanto?", começou a ser um questionamento nosso (Gabi DePretas).

DePretas, Gabi Oliveira, iniciou sua trajetória no YouTube com o intuito de compartilhar conhecimento. Mulher negra, de origem pobre, o compartilhamento de vídeos começou com a pretensão de levar aquilo que ela aprendia nas discussões da faculdade de Relações Públicas (UERJ) para outras pessoas. Ao longo da trajetória acadêmica, muitas questões atravessadas pela raça surgiram, incluindo o pensamento crítico sobre o que significa ser uma mulher negra no contexto social em que esteve inserida ao longo de sua trajetória.

Outro aspecto que levou a youtuber a iniciar o compartilhamento de vídeos foi observar que, mesmo diante de um aumento de temáticas que versassem sobre raça no ambiente digital, estas ainda compunham minoria. É evidenciado ao longo dos vídeos que poucas mulheres negras inseridas na produção de conteúdo audiovisual tem a pele retinta. Assim, assumem maior representativa nas sociabilidades digitais aquelas com pele clara. Observação que nos remete as discussões elaboradas por Gonzalez (2020) ao enfatizar que os padrões de beleza, de boa aparência, remetiam a processo de aproximação de uma branquura.

O canal de DePretas mantém-se em atividade desde 2015 e apresenta alterações na forma de produção de conteúdo, bem como nas

temáticas. Ao longo do período em que acompanhamos os vídeos, por exemplo, a youtuber compartilhou o processo de adoção que vivenciou, explicando o percurso e desmitificando perspectivas construídas pelo senso comum. Dentre as mudanças, alguns pressupostos não foram alterados, como a busca por naturalização da vivência de mulheres negras e uma busca por ampliar processos de conscientização racial e, conseqüentemente, contribuição para afirmações de uma identidade negra, ou ainda, disposições a amar a negritude (hooks, 2019).

Ao compartilhar algumas das motivações que a levaram a produzir conteúdo para internet, a youtuber destaca:

Eu escolhi mostrar partes da minha vida que quebra as expectativas do outro sobre mim. Acho que a gente fala muito de estereótipos, e realmente uma das coisas que me fez entrar na internet foi esse combate contra eles. Mas também quero combater a expectativa do outro. Parece que as mulheres negras mais especificamente não têm um lugar no meio-termo, na normalidade, entende? Ou somos apagadas totalmente, ou estamos naquele lugar da senhora que aparece no filme do nada para dar um conselho para a protagonista, mas a gente nada sabe da história dela. Hoje eu escolho expor vivências e imagens que quebram com estereótipos que foram construídos especialmente em cima de mulheres negras de pele escura. Mas também romper com a expectativa do outro de que não vou e não quero só ser chamada para falar sobre questão racial, porque eu não sou só isso. Também não aceito ser colocada no lugar de alguém despolitizado, porque não sou isso. Eu sou politizada. Eu tenho minha voz e quero expor o que penso (Gabi Oliveira, 2020, s. p.).

Como exploramos brevemente ao longo da introdução, mulheres negras estão condicionadas a estereótipos que as relegam a duas figuras características no imaginário social: a mãe preta/empregada doméstica e a mulata, alocando-as em condições de serviço, seja através da associação daquelas que devem exercer atividades consideradas de menor prestígio social ou, frente processos de sexualização de seus

corpos (Gonzalez, 2020). É nesse sentido que ao debater questões raciais, bem como o colorismo, DePretas compartilha:

Uma das principais características do meu canal e eu sempre falei isso é que eu queria naturalizar a vivência de mulheres negras e nós fazemos de tudo. [...] O colorismo define que "quanto mais traços negros você tem e quanto mais a sua pele é escura, mais exclusões você vai enfrentar", ok, isso tá certo. Agora, o que eu não entendo é como esse debate se tornou um debate onde pessoas socialmente lidas e tratadas como negras, mesmo que sejam de pele clara, elas passam a não serem mais consideradas negras, eu não sei da onde veio essa virada. Foram anos de trabalho dos movimentos negros para que houvesse uma valorização da pessoa negra, para que pessoa negras passassem a se identificar como negras, [...] para que essas pessoas passassem a se identificar como pessoas negras. [...] Não existe nenhuma vantagem social em ser negro. [...] Na vida real a marca vai te colocar no grupo marginalizado. Nós, pessoas negras de pele escura, também temos muito a perder se começar a reivindicar que só é negro no Brasil quem colocou lá que é preto. Porque, pensa comigo, sendo identificados como maioria ou grande parte da população, já é uma luta para que algumas pautas, algumas políticas públicas sejam pensadas. Imagine se o pessoal lá da política começar a acreditar que nós somos só 7% mesmo. Então esse é um discurso que eu considero perigoso pro grupo de pessoas negras. Fora, né?! que essa é uma tentativa de jogar anos de luta do movimento negro no lixo porque não é possível... é incrível, hoje a gente tá discutindo coisas que se assemelham muito ao mito da democracia racial, sabe?! Que depois de tanto falar, de tanto avançar, nesse sentido, a gente volte pro lugar onde somos todos miscigenados (Vídeo: Vamos falar sobre Livia Zaruty, 2020).

A problematização da youtuber se inicia a partir de outra influenciadora, entretanto seu direcionamento evidencia sua posição sobre debates em torno do colorismo, por exemplo. Sendo uma mulher negra de pele retinta, DePretas compartilha dificuldades do cotidiano, como o processo de encontrar um novo lugar para morar:

Por muitas vezes eu fui muito questionada nos apartamentos que eu fui, como se eu não fosse conseguir pagar. Entendeu?! Como se não fossem apartamentos que eu pudesse alugar. Fora que (eu comentei isso no Instagram e isso gerou um certo borburim). Eu entendo perfeitamente o lado de quem é proprietário, que quer garantias de que o aluguel vai ser pago. Mas, por

exemplo, em algumas áreas aqui (eu vou continuar morando em Niterói), em algumas áreas específicas, parece que todo processo é... foi desenhado pra que outras pessoas não acessassem aqueles espaços. E eu falo outras pessoas: pessoas que estão em ascensão social recentemente, sabe?! Que é a primeira ou a segunda geração da família, porque tem alguns pedidos que são meio que absurdos. Que não adianta você ter dinheiro. Algumas imobiliárias hoje trabalham com seguro fiança, mas nem todas. Teve uma imobiliária, por exemplo, que precisava de dois fiadores. E aí eu não lembro se eram dois fiadores com dois imóveis próprios cada um, sabe?! E aí, próprios e quitados e aí, pra garantia e etc. Aí eu fico pensando... A casa dos meus pais, por exemplo, é uma casa própria, ok. Mas aonde eu ia encontrar outro fiador com dois imóveis. Gente? E assim, eu não tô procurando apartamentos de R\$10.000 o aluguel não, sabe?! Então foi um processo bem complicado, bem desgastante, porque a cada nova visita eu tinha que pensar sobre como eu ia ir vestida pra passar credibilidade e a gente sabe que roupa, muitas vezes, não adianta nada. Por que, né?! O que dita o seu tratamento, muitas vezes, é a sua cor de pele (Vídeo: Tour pelo apartamento novo vazio (e a dificuldade de alugar um ape sendo negra), 2020).

Em um vídeo postado pouco tempo depois, a youtuber segue refletindo sobre os efeitos do racismo, os processos de extermínio e genocídio de uma população, evidenciando o quanto populações atingidas diretamente pelas relações interseccionais de poder, muitas vezes, sequer percebem que são atravessados por elas.

Quem conhece o meu trabalho sabe que ele é pautado na ideia de que a gente consegue abrir diálogos, que a gente consegue conversas. E que através desses diálogos e do alcance de novas pessoas, abertura de mente de outras pessoas, a gente consegue fazer mudanças efetivas. E aí nesse momento atual, quando eu penso em criar algum conteúdo nessa ideia de abrir diálogo, eu me sinto uma idiota, porque existem pessoas que não querem entender. [...] Se morrerem 10 mil pobres, se morrer 10 mil pretos, ninguém se importa. Provavelmente você que tá vendo esse vídeo já entende isso, agora o triste é que a gente não consegue fazer com que as pessoas mais afetadas entendam que é de propósito (Vídeo: Eu já desisti! E vocês?, 2020).

Ao longo do período mais crítico da pandemia de covid-19 a população negra representou um dos grupos mais vulnerabilizado, seja

por compor a população mais pobre e, conseqüentemente, a com menos acesso às medidas de higiene compartilhadas como primeira esfera de prevenção. Seja por estar ocupando cargos de trabalho precários e informais que os impediram de realizar o isolamento social. O ambiente digital possibilita que informações sejam alcançadas com maior facilidade, por outro lado, também possibilita que notícias falsas sejam disseminadas e, como pontua Noble (2021), populações marginalizadas são aquelas que tem menos capital econômico e cultural para lidarem com tais conseqüências, referente a isto, DePretas realiza uma série de vídeos onde conta a história de pessoas que tiveram suas vidas marcadas pelo compartilhamento de notícias falsas:

Deixa eu contar uma coisa pra vocês: vocês sabiam que no Facebook circulou uma fake news (uma notícia falsa, eu gosto sempre de traduzir porque muita gente não entende, né?! O que é fake news). E nessas notícias, nessas postagens, tinham afirmações como “George Floyd não morreu”. Também se colocou lá uma postagem falsa mostrando como o movimento black lives matter tava se articulando pra assassinar famílias brancas. Sim, é isso mesmo que você tá ouvindo. Tem também uma outra publicação que garante que reuniu provas pra demonstrar que a morte do George Floyd, aquele vídeo que viralizou nas redes sociais, foi uma encenação. Que todos eram atores. Agora, vamos lá: imagina você perder um membro da sua família e ainda ter que lidar com esse tipo de publicação, gente. Sério?! Eu não consigo imaginar. Ok, que nós precisamos conversar sobre fake news e como essas notícias falsas estão sendo utilizadas pra oprimir principalmente minorias. E, pra além disso, a gente precisa conversar sobre como a gente pode se articular pra tentar barrar esse mecanismo. E aí, a gente pode pensar né?! “Ah, esse povo do outro país é louco! Quem divulga uma notícia dessas? Quem acredita nisso? Por que fazer esse tipo de divulgação?” E aí nesse tipo de visão, tão inocente muitas vezes, que a gente tem, a gente para e pensa: “Ai, meu Deus, alguém muito ruim foi lá e fez esse tipo de postagem, por ruindade somente”. A gente, muitas vezes por inocência, individualiza essa ação, mas eu decidi fazer esse vídeo pra compartilhar com vocês que hoje a produção de fake news é um mecanismo muito bem articulado. Articulado, organizado e que pra além da desinformação, tem um outro objetivo muito relevante que é a desarticulação. Quer ver só? Eu mencionei o caso do

George Floyd, mas aqui no Brasil aconteceu algo parecido: a gente teve a morte do João Pedro que foi assassinado dentro de casa e aí as primeiras notícias de veículos confiáveis falavam sobre isso. O João Pedro estava dentro de casa quando foi atingido pelas balas, né?! O seu corpo foi retirado da sua casa, a família começou uma campanha pra procurá-lo e algumas horas depois a polícia foi e informou a família que o corpo do João Pedro estava no IML. Ok, foi essa notícia que a gente recebeu nesse primeiro momento de veículos confiáveis. As pessoas se sensibilizaram com o caso, começaram a cobrar justiça, começaram a mandar mensagens de apoio para a família. E aí, o que é que acontece algumas horas depois? Começam a surgir nas redes essas postagens aqui: postagens falsas. [...] o que eu quero dizer pra vocês é que: essas famílias, elas não têm o direito ao luto. Elas não têm o direito ao apoio. Porque todas as vezes que as pessoas começaram a se articular pra buscar por justiça, a gente volta pra esse mesmo ciclo (Vídeo: As fake news estão tentando atrapalhar o #blacklivesmatter, 2020).

Ou seja, mesmo no digital os alvos de discriminação e estigmatização continuam sendo as mesmas pessoas. As vantagens expressas nesse tipo de relação é que pessoas negras podem, também, se articular, mas a atenção as representações que são veiculadas é necessária (Noble, 2021). Destacamos que, ainda que comporte espaço de denúncias, o canal de DePretas enfatiza um processo de naturalização das vivências negras, seja compartilhando memórias ou debatendo temas que são comuns a população negra.

A gente precisa se afastar da ideia do embranquecimento. Quem me conhece sabe que meu discurso não é sobre pretos de pele escura contra negros de pele mais clara. Não. A gente tem que lutar contra a estrutura que nos oprime, sabe?! [...] Poque os mais beneficiados continuam sendo a branquitude. [...] Eu sim, quero e trabalho pra que mulheres negras de pele escura se vejam de uma forma melhor, se vejam bem representadas, sintam orgulho da sua cor de pele, sintam orgulho das suas características, do seu cabelo crespo (Vídeo: Por que pessoas negras estão clareando a pele?, 2020).

Ainda explorando o processo que foi necessário para uma construção positiva de sua identidade negra, DePretas compartilha:

Foi a Gabi de quatro anos de idade que passou pela sua primeira transformação capilar e essa mudança veio com um sentimento de não adequação. Foram anos e anos de mudança, transformações, mas com muitas inquietações e frustração também. O sentimento de rejeição era constante, anos tentando me afastar do cabelo que hoje é motivo de orgulho. Orgulho crespo (Vídeo: Eu tenho uma novidade pra contar pra vocês!!!, 2020).

Sem desviar o olhar do processo de naturalização da vivência, ao longo de 2021, muitos dos vídeos compartilhados traziam falas sobre o processo de adoção, respondiam dúvidas sobre os trâmites legais para tornar-se mãe. Tal iniciativa desmistificou perspectivas de senso comum, explicitando, como uma de suas grandes contribuições, a possibilidade de uma adoção monoparental.

A busca ativa é um processo que visa unir crianças que... vou falar isso aqui, é pesado, mas é verdade. Crianças que são menos adotáveis com pretendentes que querem adotar essas crianças. O que são crianças menos adotáveis? A gente aqui não tá, né?! Em um conto de fadas e a gente precisa colocar os pés no chão. Crianças menos adotáveis são crianças e adolescentes maiores, maiores de 6 anos, assim... Crianças com algum tipo de deficiência física ou intelectual, grupos grandes de irmãos, grupos de quatro, grupos de seis, grupos de oito irmãos. E eu acho que é isso assim. Crianças negras, elas entram nesse grupo de menos adotáveis? Sim, também, mas dependendo da idade, as pessoas hoje em dia estão mais abertas a adoções inter-raciais, ou monorraciais (Vídeo: Como conheci as crianças através da busca ativa - diário de adoção 3, 2021).

DePretas adotou Clara Lua e Mário, trajetória que pode ser acompanhada ao longo de seus vídeos. Em meio ao processo de se tornar mãe e, por ter condições financeiras, proporcionadas pelos processos de produção de conteúdo, comprou uma casa. Ao compartilhar vídeo onde mostra a nova casa nova, é crítica ao fato de que ela compõe a exceção e não a regra para mulheres negras.

Eu tô aqui pra te tranquilizar, pra te lembrar que a gente tá num sistema que ele é desigual e que muitas vezes possibilita que uns tenham muito e

outros tenham muito pouco, que não tenham nem pra sobreviver. E aí o que faz uns terem muito e outros não terem nada não é só sorte, não é fé, não é ser abençoada, não é somente perseverança, não é somente trabalhar muito. Depende da área que você atua, depende de vários fatores. Depende, sim, de perseverança, mas perseverança unida com sorte, unida com indicações, às vezes, unida com a localização que você mora. [...] Eu sou exceção, as pessoas que vocês assistem aqui por muitas vezes são exceção. E essas exceções existem pra que você que não consegue continue com o sonho de conseguir, mas o sistema que a gente tá, ele é formulado pra que poucas pessoas consigam. Então, não se sinta culpada, tá bom?! (Vídeo: Tour pela nossa casa nova + Mensagem pra vocês, 2021).

Vivenciar a maternidade, ainda que em um ambiente que oferecesse todo o necessário, trouxe situações não planejadas, diminuíram o ritmo e a periodicidade do compartilhamento de vídeos. Entretanto, o processo de naturalização de vivências, positivas e negativas, não deixou de acontecer:

Minha autoestima tá no chão, por vários aspectos. Primeiro veio a pandemia, depois eu fui mãe. Passei os últimos meses focada em muitas outras coisas né?! Que não era a Gabi assim. Depois eu cortei o cabelo, tem vídeo aqui falando sobre eu ter raspado o cabelo, platinado e etc. E eu acho que esse processo também mexeu muito comigo e foi uma decisão assim... daquelas. Sabe quando você tá passando por um processo de mudança intensa e aí você decide mudar o cabelo?! Só que não é uma boa decisão essa porque você já tá passando por muitos processos de mudança e aí decidi entrar em mais um processo de mudança. Física. E eu acho que isso tudo mexeu muito com a minha autoestima, e eu contei lá nos stories também (e eu sei que esse assunto é gatilho pra algumas pessoas, que eu comentei lá no Instagram e muitas pessoas se identificaram), que durante a pandemia eu ganhei acho que cerca de 10kg mais ou menos, eu engordei bastante. Agora a gente tá nesse processo de sair de casa de novo e eu tenho estranhado, me estranhado, em todos os aspectos. Porque eu cortei o cabelo, aí eu engordei [...] Enfim, algumas pessoas falaram que eu tô passando pelo puerpério, que acontece na adoção também e talvez seja isso mesmo. Talvez seja um processo de voltar a me olhar e me encaixar nas prioridades da minha vida, né?! (Vídeo: Autoestima baixa + Dirigindo + Comprei laces, 2022).

Retomando discussões sobre a maternidade e as percepções sociais sobre crianças negras, DePretas comenta: "É engraçado como uma criança de 12 anos preta é vista já como adulto, só que um homem branco de 20 anos a gente vê comentários aqui dizendo que ainda é novo, ainda dá tempo de mudar" (Vídeo: Por que o caso da Carol Nakamura é um absurdo!, 2022). Em vídeo postado algumas semanas depois articula entre suas memórias e as vivências da infância, direcionando olhar ao seu filho e as relações formadas (ou que deixam de se formar) a partir do cabelo: "Eu lembro quando o Mário tava no abrigo ainda e a gente conversa por vídeo, é, ele me falou que queria deixar o cabelo crescer. Que era uma grande vontade dele deixar o cabelo crescer e agora ele tem um cabelão grande e tal e ele é todo e ele é todo vaidoso" (Vídeo: nossa retrospectiva com fotos - adoção 1 ano depois, 2022).

Dentre vivências, memórias e a busca por proporcionar liberdade para que os filhos construam suas próprias autodefinições, a youtuber compartilha reflexões sobre as consequências do racismo, da negação da raça, dentro outras perspectivas.

A gente fala muito sobre o impacto do racismo e da estrutura da nossa sociedade que nos afetou de várias formas. [...] O auto-ódio vem sendo discutido por homens e mulheres negras dentro dos movimentos desde a década de 60, mas ainda hoje, em 2022, a gente reconhece a importância de falar sobre isso. Eu acho que é importante a gente falar de tudo que compõe a gente no presente, mas entender que a gente pode fazer mais pelo nosso futuro (Vídeo: Lancei um livro! Venha conhecer o cartografia dos afetos!, 2022).

Reflexões múltiplas que perpassa, em grande medida, o processo de tornar-se, seja dela ou de uma tentativa de proporcionar aos filhos que construam suas autodefinições sem ideologias estereotipadas que partem do convívio diário. A busca por naturalizar a vivência negra parte, aqui, do compartilhamento do dia a dia, da exposição das fragilidades e inseguranças, das conquistas e também dos medos. O

processo de tornar-se negra (Souza, 2021) não se estabeleceu para DePretas na infância, mas sim na fase adulta e, hoje, esta busca que mais pessoas tornem-se aquilo que são e amem sua negritude (hooks, 2019).

Interseccionalidade: uma perspectiva teórica e prática

A interseccionalidade como um conceito pode ser observada a partir de diferentes prismas. O termo foi cunhado em 1989 pela jurista Kimberle Crenshaw, diante da reflexão de que ela, sendo uma mulher negra, se encontraria, sempre, em uma posição suscetível a diferentes formas de discriminação. Assim, em uma primeira definição, Crenshaw define a interseccionalidade como algo que poderia ser ilustrado a partir do cruzamento de diferentes pontos, como se fossem avenidas e, justamente no ponto em que estas diferentes avenidas passam, estaria a mulher negra.

Aqui, articulando vivências, memórias e falas das youtubers que apresentamos, direcionamos olhar as perspectivas mobilizadas por Collins (2019; 2022) e Collins e Bilge (2021), pois as autoras vão observar a interseccionalidade como um instrumento analítico, teórico e também prático que tem como uma de suas principais funções a análise das diferentes relações de poder presentes no planeta. Em linhas genéricas, Collins e Bilge definem a interseccionalidade como aquilo que

[...] investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - **são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente**. A interseccionalidade é **uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo**, das pessoas e das experiências humanas (Collins e Bilge, 2021, p. 15, grifos nossos).

Assim, Collins é quem produz discussões mais densas sobre a interseccionalidade e amplia a visão sobre o que a interseccionalidade é e aquilo que pode vir a ser, evidenciando as articulações que buscam por justiça social. Ou seja, a interseccionalidade pode ser observada como a práxis que reivindica uma sociedade menos desigual.

Collins e Bilge (2021) definem a interseccionalidade como relações de poder: relações interseccionais de poder. E faz essa discussão observando diferentes lugares e situações onde a interseccionalidade opera. Essa definição parte da ideia de que o Estado opera a partir de diferentes formas, definindo quem são as pessoas que se enquadram em um padrão definido, quem é sujeito dos discursos de meritocracia e quem são as pessoas que, por um motivo ou outro, fogem dessa regra. A questão é que: algumas pessoas são marcadas por mais de um ponto discriminatório, como abordamos e, eles não são referentes somente a raça e gênero, outros marcadores podem se somar. É neste sentido que a descrição “genérica” da interseccionalidade é mobilizada.

Em outras palavras, isto significa dizer que a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica, uma forma de investigação, uma práxis crítica, uma estratégia de movimentos de ativismo social, um conceito em disputa (Collins e Bilge, 2021). Assim, vai direcionar atenção a diferentes formas de imposição de poder. Direcionando olhar novamente as mulheres negras, e as vivências, memórias e formas de ativismo que observamos ao longo das falas das youtubers, observamos diversos cruzamentos interseccionais, sejam aqueles marcados pela ideia de raça e gênero ou as mobilizações da teoria interseccional como forma de explicação do mundo social em que estão inseridas, da aplicabilidade com práxis por uma busca de justiça social.

Ana Paula Xongani e Gabi DePretas transforma marcadores sociais da diferença em potencialidades, em formas de naturalização de vivências. Ao passo que as imagens de controle atuam sob seus corpos (Collins, 2019), como tentativas de definirem aquilo que uma mulher negra é (e o que pode ser), Xongani e DePretas subvertem as lógicas de uma hegemonia branca para construir novas formas de existência, novas lógicas, ou ainda, nas palavras de Gonzalez (2020), uma nova razão.

É pensando nessa amplitude interseccional que Collins enfatiza que

[...] a interseccionalidade é muito mais ampla do que imagina a maioria das pessoas, inclusive muitas que a utilizam na prática. Ainda temos de entender todo o potencial da constelação de ideias abarcadas sob o guarda-chuva do termo interseccionalidade como ferramenta da mudança social. Como discurso, a interseccionalidade agrupa ideias oriundas de lugares, tempos e perspectivas distintas, possibilitando que pessoas compartilhem pontos de vista outrora proibidos, ilegais ou simplesmente ocultados. No entanto, como ideias por si só não promovem mudanças sociais, a interseccionalidade não é apenas um conjunto delas. Acima de tudo, por se referirem à ação social, as ideias da interseccionalidade têm consequências no mundo social (Collins, 2022, p. 17 - 18).

Com isso, cabe salientar que ainda que mobilizamos teoricamente a interseccionalidade para construir novas razões e observar o social, sua potencialidade só é atingida de maneira plena quando esta engloba ações sociais que visam mudanças, que propõe novos arranjos. Assim, mais do que observamos a interseccionalidade nos canais acompanhados a partir de marcadores sociais, podemos a observar como ações que promovem mudanças. Diante da expansão do acesso à internet, observar referências negras, referências de pele retinta, falando sobre temas cotidianos e tentando naturalizar a ancestralidade negra de forma leve, diversas transformações são possibilitadas, sejam estas individuais ou coletivas.

Considerações finais

Ao longo do texto tentamos explorar algumas das múltiplas memórias, vivências e práticas mobilizadas pelas youtubers enquanto DePretas busca naturalizar a vivência de mulheres negras e, Xongani proporcionar conversas “gostosas” com quem a acompanha. Ainda que os canais tenham sido criados com objetivos diferentes, algumas barreiras foram as mesmas, como o racismo e o sexismo. Depois, articulamos brevemente o conceito de interseccionalidade, vislumbrando conferir instrumento para que, a partir de uma compreensão inicial do conceito e de suas possibilidades, a interseccionalidade como teoria e como prática possa passar a ser visualizada, não apenas nos relatos aqui compartilhados, mas no cotidiano de cada uma e de cada um.

Ao longo do trabalho que deu origem a este escrito, duas grandes categorias, compostas por subcategorias, foram criadas, sendo elas: autodefinição e subversão. Aqui não apresentamos as falas em categorias, tampouco evidenciamos a quais categorias cada uma delas foi alocada, por outro lado é interessante retomarmos a relação entre elas. A categoria autodefinição surge em um formato próximo ao conceito de mesmo nome explorado por Collins (2019), caracterizando-se por agrupar vídeos que se referem ao processo de construção de uma identidade, das identificações das youtubers, nesta categoria foram alocados vídeos onde vivências pessoais foram compartilhadas. Ainda com relação a autodefinição, Collins (2019) a define como processo responsável por movimentar e influenciar outros indivíduos em seus processos de tornarem-se. Assim, quem se autodefine, influencia aqueles que estão ao seu redor a também construírem suas próprias definições.

Já na categoria subversão foram reunidos os vídeos que compartilham temáticas sobre informação, cultura, racismo e perspectivas consideradas comuns a uma coletividade negra. Entretanto, argumentamos que subverter as imagens sociais impostas a pessoas negra e, as mulheres negras, particularmente, só se torna possível depois de uma definição positiva da negritude ser estabelecida. Ou seja, para subverter as lógicas da branquitude é necessário que, previamente, o processo de amar a negritude seja desenvolvido (hooks, 2019).

Referências

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciencia e politica do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo**. Santo André: Rua do Sabão, 2021.

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

TRINDADE, Luiz Valério. **Discurso de ódio nas redes sociais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

10

AS MULHERES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE NA AMAZÔNIA

*Catiane Cinelli
Solange Struwka*

O presente texto integra os resultados da pesquisa de pós-doutorado intitulada “O protagonismo das mulheres no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)”. O objetivo geral foi: “Analisar a contribuição do trabalho desenvolvido pelas docentes mulheres no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia”; e, para este texto, focaremos em: compreender a construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIR a partir da trajetória de uma trabalhadora docente.

Esta proposta de pesquisa tem origem na experiência vivenciada por uma das pesquisadoras enquanto docente do referido curso no período de janeiro de 2017 a março de 2021, o que possibilitou acesso privilegiado aos sujeitos da pesquisa e ao perfil discente, majoritariamente composto por mulheres camponesas. As professoras envolvidas no curso possuem trajetórias diversas, o que contribuiu para a construção coletiva da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) como espaço formativo.

O contexto em que pesquisamos é camponês. De acordo com Veiga (2002), em Rondônia, há uma intensa articulação entre campo e cidade, tendo em vista as especificidades do “urbano” na Amazônia. Trata-se, portanto, de um conjunto significativo da população sobre o qual pouco

se conhece. No que diz respeito aos estudos sobre as mulheres, Ellen Woortmann aponta:

No universo dos estudos rurais ou das sociedades camponesas, a mulher, via de regra, estava subsumida à família, ou, nos termos de Dumont (1985), *encompassada* pelo grupo. Teóricos clássicos, tais como Chayanov (1966), percebiam a mulher/mãe mais como consumidora do que produtora, invisibilizada e indissociada pelo “coletivismo interno” da família. [...] limitada à esfera e ao consumo doméstico, “força de trabalho marginal”, ao passo que o marido/pai era definido como “força de trabalho plena e encompassante”, responsável pela produção e reprodução social do grupo (Woortmann, 2015, p. 268).

O papel secundário atribuído à mulher nas interpretações clássicas dos Estudos Rurais revela a posição social tradicionalmente a ela destinada, calcada na subordinação à/ao família/marido/pai. Se viver no campo muitas vezes ainda coincide com o enfrentamento cotidiano de dificuldades, como o difícil acesso a serviços públicos essenciais, fruto das contradições do processo de modernização da agricultura brasileira, para as mulheres camponesas há ainda o peso intensificado do patriarcado (Cinelli, 2016). É importante observar que na educação também vivemos as consequências desse sistema. Tal realidade, entretanto, não é estanque e as relações de gênero têm se resignificado nesses contextos em termos de continuidades e rupturas das estruturas de poder estabelecidas, como bem pontuou Parry Scott:

Os processos que afetam as relações de gênero, de geração e de família em contextos rurais exigem uma atenção específica que permita desvendar a vivência de uma ruralidade cada vez mais emaranhada em complexas teias de poder e de significação. As mulheres têm se organizado nos movimentos de uma forma que faz imprescindível compreender os processos e as lógicas que informam esta participação e valorizam as suas reivindicações (Scott, 2010, p. 15).

Nesse sentido, esta pesquisa justificou-se pela investigação de mulheres docentes que trabalham diretamente com as camponesas e constroem uma proposta educativa voltada ao campo. Destacamos que a realidade social requer um amplo debate sobre os direitos dos sujeitos envolvidos com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIR e suas comunidades de origem. O vínculo estreito com a realidade e o compromisso com sua transformação na direção emancipatória são os eixos centrais da concepção de Educação do Campo que orienta o curso de Licenciatura, conforme discussão de Roseli Caldart (2012), para quem os sujeitos da Educação do Campo (EdoC) são os(as) camponeses (as) e aqueles(as) comprometidos(as) com a construção de um projeto de campo com dignidade aos/às que ali vivem. A mesma justificativa está presente no Projeto Pedagógico do Curso (UNIR, 2014), que estabelece a exigência de que os(as) acadêmicos(as) estejam envolvidos(as) com a realidade do entorno da escola do campo e com os temas e problemas que envolvem essa comunidade.

A EdoC surge a partir da educação rural, buscando a superação e a construção de uma educação a partir dos povos camponeses, com as pessoas sujeitas nesse processo, uma educação *do* campo, uma verdadeira pedagogia do oprimido nas palavras de Caldart (2012). Assim, a EdoC é um fenômeno cunhado pelos movimentos sociais que, pela primeira vez, têm a garantia do direito à educação universal na legislação com o Parecer CNE/CEB/036/2001.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas

historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas (Caldart, 2012, p. 259).

De acordo com Caldart (2012) a Educação do Campo passou a ser assim chamada a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, quando se observou que a “educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (Caldart, 2012, p. 261). Em se tratando do contexto em que o curso está localizado, destacamos que o estado de Rondônia é uma das unidades da federação que mais mata mulheres no país. Em 2016, de acordo com o Panorama da Violência contra as mulheres no Brasil, o estado ocupava o 4º lugar no *ranking* de violência contra a mulher, com taxa de homicídios de mulheres de 7,2 por 100 mil mulheres, superior à taxa nacional que era de 4,4. De acordo com o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), Rondônia foi destaque em 2022 nos casos de homicídios com vítimas do sexo feminino, com uma taxa de 11,9 casos por 100 mil mulheres. No mesmo ano, a taxa nacional foi de 3,9. Ao todo, foram registrados 88 casos em todo o estado. Um aumento de 37% em comparação com o ano anterior, quando foram contabilizados 64 homicídios de mulheres. No mesmo ano, o estado liderou o *ranking* de feminicídios, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em 2023. O estado teve a maior taxa do país, com 3,1 casos para cada 100 mil mulheres. No ano anterior, Rondônia estava empatado em sexto lugar com o Espírito Santo com uma taxa de 2,0, e atrás de estados como Acre, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Piauí.

Em 2023, houve uma leve queda na porcentagem de homicídios totais, no entanto o estado continua liderando em casos de feminicídios, com índice muito acima da taxa nacional que é “de 1,4 mulheres mortas por grupo de 100.000 mulheres, 17 estados têm taxas mais altas do que

a média nacional, sendo as maiores delas encontradas em Rondônia (2,6); Mato Grosso (2,5); Acre (2,4) e Tocantins (2,4)” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 137).

O feminicídio é uma das possíveis qualificadoras do crime de homicídio e ocorre contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, sendo caracterizado quando o crime envolve violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher. O feminicídio, tipificado pela Lei 13.014 de 2015, é categoria penal dada a toda morte de mulheres ocorrida por sua condição de gênero ou quando envolve violência doméstica ou familiar. É compreendido enquanto parte final de um processo de agravamento da violência e que pode ser entendido como um terror. Por conta disso, é possível dizer que o feminicídio é uma violência evitável se forem empregadas políticas públicas de prevenção, proteção e acolhimento das vítimas dos diversos tipos de violência contra as meninas e mulheres (Anuário de Segurança Pública, 2023).

Rondônia também se destaca entre os estados com maior incidência de conflitos agrários, com elevado número de homicídios contra camponeses, caracterizados como crimes de pistolagem (CPT, 2018). Em 2023, o estado registrou um crescimento no número de conflitos por terra de 37% (CPT, 2023).

Diante desse desigual e violento contexto, a Universidade Pública e a formação se tornam ainda mais relevantes, pois a educação de forma geral e especificamente a Educação do Campo podem ser instrumentos no enfrentamento às diferentes violências no campo sofridas pelas mulheres. O acesso das camponesas ao sistema educacional possibilita mais qualidade de atuação em seus territórios, tanto nas comunidades, nos grupos a que pertencem, como na possibilidade de melhores condições de trabalho.

No que diz respeito à pesquisa, ela se deteve na participação das mulheres no curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir do relato das próprias trabalhadoras docentes. Sabemos de outras pesquisas no curso, pois o tema das relações de gênero desperta interesses das diversas turmas. Segundo levantamento no Repositório Institucional da UNIR, verificamos a existência de mais de dez pesquisas no formato de Trabalho de Conclusão de Curso a respeito do tema, envolvendo assentamentos da Reforma Agrária, mulheres sindicalizadas, a produção das mulheres para o autossustento e autonomia, o papel das mulheres nos quintais produtivos, a alfabetização de mulheres, a agroecologia e o feminismo.

Há necessidade de investigar e aprofundar de forma teórico-prática e problematizar as ações desenvolvidas para que se possa, a partir do diálogo na universidade, discutir, planejar e realizar ações junto à sociedade. Na Educação do Campo, há a percepção de que os processos formativos “constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza” (Caldart, 2016), sendo necessário ter uma visão ampla. Compreendemos que a Educação do Campo está intimamente ligada à Educação Popular, da classe trabalhadora, motivo pelo qual, ocorreu o seu surgimento.

No que diz respeito ao método de pesquisa, concordamos com Minayo (2011, p. 13) que “toda ciência – embora mais intensamente as Ciências Sociais – lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade do investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”, ou seja, aqueles que produzem pesquisa integram parte dela. No caso da presente investigação, uma das pesquisadoras foi docente no curso de Educação do Campo, nesse sentido apontamos que esta e nenhuma pesquisa é neutra, porém isso

não significa o comprometimento da objetividade. Como técnica, utilizamos entrevista semiestruturada com questões abertas em que a entrevistada tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada, com gravação das informações coletadas.

Foram entrevistadas as docentes que participaram da gestão (chefia e coordenação) por compreender que têm uma visão mais geral do curso, a partir de uma atuação em diferentes frentes demandadas pelo trabalho de coordenação do curso. A Licenciatura em Educação do Campo da UNIR teve seu projeto pedagógico aprovado no ano de 2014, com o primeiro concurso público para docentes tendo sido realizado em 2015, ano em que iniciou suas atividades acadêmicas. Em um primeiro momento, a LEdoC esteve vinculada ao Departamento de Educação, período em que contou com quatro coordenações, das quais duas foram de mulheres. Em 2017, foi criado o Departamento de Educação do Campo, passando então a ter a chefia de departamento (que acumulou a função de coordenação do curso), com três gestões, sendo que entre chefia e vice-chefia, até o momento da elaboração do projeto, foram quatro mulheres (incluindo a autora desta pesquisa), no total foram seis mulheres. Sendo assim, o planejamento da pesquisa era entrevistar cinco mulheres docentes (que atuam ou atuaram no curso). No entanto, uma das coordenadoras anteriores à criação do departamento não concedeu a entrevista e outras que foram chefe e vice-chefa do departamento também não. Por fim, também incluímos a vice-chefa que assumiu a gestão no período da pesquisa. Assim, obtivemos o total de quatro entrevistas gravadas e transcritas.

Como algumas das entrevistadas não residem em Rondônia, duas entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, outras duas na cidade de Rolim de Moura (RO), sendo uma na residência da entrevistada e uma

no *campus* da Universidade. O percurso para chegarmos à entrevista foi contato via *WhatsApp* com cada docente do curso que em algum momento foi coordenadora, chefe ou vice-chefe.

Para este texto, utilizamos os dados coletados de uma docente, por compreender que atende ao proposto para a publicação da coletânea. A entrevistada tem mais de 50 anos, com mais de vinte anos na docência, sendo este seu primeiro concurso público para professora efetiva do magistério superior. No decorrer do texto, são elencados elementos de sua trajetória de vida, de educação e de trabalho.

A partir daqui, apresentamos os resultados da pesquisa, abordando: a relação da formação com os modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas na Amazônia; a relação dos docentes e do curso com os movimentos sociais; as diferentes violências sofridas pela docente nas relações de trabalho; e o protagonismo das mulheres.

Mulheres na construção da Licenciatura em Educação do Campo: contribuições, violências sofridas e enfrentamentos na instituição

A Educação do Campo traz em sua trajetória e concepção a construção de um projeto de campo que não se separa dos modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas. Nesse sentido, em nossa entrevista, também procuramos investigar como as professoras mulheres se relacionam com essa temática e realidade. A entrevistada, desde as pastorais sociais, teve contato com às discussões da questão agrária, participou de formação nessa área, atuou com migrantes e também com este grupo discutiu a expulsão, ou êxodo, do campo ou deslocamento compulsório dos ribeirinhos para as cidades. Vive na Amazônia desde 1990, convivendo com povos camponeses e ribeirinhos. Antes de chegar à LEDOC da UNIR, atuou em outras licenciaturas, sempre em contato direto com a realidade camponesa e interessada em

trabalhar como docente na LEDOC em Rondônia. No decorrer da entrevista, ela aponta a importância das experiências anteriores, assim como a continuidade do intenso envolvimento que já tinha com as populações em questão.

A esse respeito, ela nos conta o seguinte:

Entrevistada: foi assim um pouco um processo de espera, espera mesmo por me identificar com a questão da educação, da educação do campo, por um desejo muito forte de estar vinculada diretamente à Licenciatura em Educação do Campo e por acreditar mesmo na questão camponesa. Acho que foi muito aquela coisa do encanto. Ainda estava naquele processo do encantamento. E, pra mim, o curso era também espaço de militância, o curso também era espaço de formação, curso também não era só um curso de graduação, acho que eu entendia muito mais que isso, entendia realmente como uma continuidade de um processo formativo, que eu acreditava e acredito muito. [...] a experiência assim de atuar diretamente com o curso pra mim foi assim algo sem explicação, muito potente no sentido de pensar realmente algo que eu esperei por muitos anos. Eu me lembro que ainda nas Ciências Sociais havia um grupo de estudos da educação do campo na Universidade Federal do Amazonas e eu já me integrei a esse grupo assim acompanhando algumas pesquisas de campo, algumas imersões ao campo. Dessa experiência que surge a minha entrada no PARFOR, na formação da licenciatura e aí eu fiquei aguardando essa oportunidade, aguardando naquela expectativa do Paulo Freire, enquanto espera, você vai fazendo outros caminhos também (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Borges e Oliveira (2020) evidenciam que há uma relação entre a concepção de Educação do Campo trabalhada pelos diferentes teóricos e os Movimentos Sociais para a elaboração de propostas educacionais voltadas para a realidade do campo brasileiro. Nas palavras da entrevistada, podemos ver a relação com o campo:

Entrevistada: Eu sou um pouco resultado daquele processo de elaboração da Comissão Pastoral da Terra, irmãs scalabrinianas envolvidas com a Comissão Pastoral da Terra, as acompanhei durante muitos anos na atuação na diocese de Goiás, depois na arquidiocese de Goiânia. Me distanciei um

pouco em alguns momentos da formação e da vida religiosa que a gente foi trabalhar com os migrantes nas cidades, nas periferias. Quando eu vim pra Amazônia, ainda na década de noventa, haviam os conflitos socioambientais. Então, assim, eu comecei a me voltar novamente pra essa questão de uma forma, assim, muito intensa, depois na formação, na Universidade Federal do Amazonas, a minha primeira experiência de trabalho de campo em conflitos socioambientais (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Na entrevista, fica evidente a influência na formação da docente a sua atuação junto aos movimentos sociais e, especificamente na Amazônia, os conflitos socioambientais. Ribeiro (2012) analisa que os Movimentos Camponeses têm, ao longo de sua história, empreendido ações por um projeto societário, em visível confronto com o modelo neoliberal de sociedade, no qual se sustentam as ações do Estado brasileiro, enfrentando desafios na resistência organizada e ativa dos setores populares. Nesse sentido, destacamos um dos princípios da Educação do Campo:

necessita se dar sob a égide do princípio educativo do movimento ligado à luta pela terra e ao direito de qualidade de vida no Campo. O acesso ao crédito, a organização comunitária, estratégias de produção coletivizadas, domínio de conteúdo, compromisso político, capacidade técnica de transposição didática e participação direta em projetos de desenvolvimento humano são pressupostos basilares da atuação docente nas Escolas do Campo e elementos estruturais da constituição da profissionalidade na Educação do Campo (Lopes; Silva, 2018, p. 829).

As contradições e desafios podem ser superados, ou ao menos discutidos, e a EdoC na Amazônia se coloca à disposição para o diálogo com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo por parte desses órgãos e instituições “para incluir em sua agenda política o enfrentamento do modelo seriado de ensino em sua forma de abandono no campo, o que caracteriza a precarização das

formas de trabalho docente no ensino fundamental, ofertado nas escolas multisseriadas” (Hage; Barros, 2009, p. 1).

Cunha, Loureiro e Neves (2019) afirmam que as representações sociais dos professores sobre a LEDOC se inscrevem em significados e sentidos que revelam o processo formativo vivenciado como território de oportunidades, que contribuiu de forma positiva para ressignificação da prática docente, assim como de conflitos e contradições, reafirmando a luta permanente pelo direito à Educação do Campo e suas especificidades.

A entrevistada também traz a discussão dos territórios juntamente com a questão dos “conflitos socioambientais, apesar de estar estudando migrações, mas sempre tentando entender esse deslocamento interno [...] Bom, resumidamente, eu trabalhei e mantive a questão migratória assim de forma como uma orientação, na formação” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Ela pontua que, ao entrar em pesquisa sobre o tráfico de pessoas, ampliou um pouco mais esse horizonte das migrações, mas sempre entendendo as migrações como expulsão do território.

Por conhecer Rondônia e a organização dos movimentos sociais desse estado, surgiu nela o desejo de trabalhar no Curso de Licenciatura e Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), motivando-a a prestar o concurso no primeiro grupo que se tornou docente do curso. Ela é a única mulher a ingressar nas vagas disponíveis e fala das dificuldades enfrentadas junto aos colegas homens: “Haviam nessa primeira rodada cinco vagas, eu era a única mulher desse grupo. Foi preenchida a vaga de biologia, a vaga de história, a vaga de química e de filosofia [...] fiz a opção pra chegar em Rondônia e foi essa trajetória” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Ela relata que no início trabalharam no sentido de pensar o curso, um trabalho em conjunto, contudo, segundo a entrevistada, havia conflitos internos, mesmo assim o grupo precisava trabalhar na implementação do curso, que estava criado, mas não estava implementado. Quando o grupo de professores chegou, já havia uma turma aprovada, então tentaram implementar, mas “em agosto, não deu certo; em setembro, não deu certo, foi funcionar a primeira turma em novembro de 2015, já com um semestre de atraso ali no processo como um todo” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Nesse momento em que se iniciaram as aulas da turma, foi que a professora entrevistada assumiu a coordenação: “precisava institucionalizar a coordenação, então o professor [nome] assumiu os primeiros três meses, a gente trabalhando junto ali, mas institucionalmente ele era o coordenador, eu assumi com o compromisso até a criação do departamento”. A entrevistada continuou até 2016 quando houve a aprovação da Função de Coordenação de Curso, momento em que outro professor assumiu a coordenação. Com a aprovação nas instâncias superiores e a criação institucional do Departamento de Educação do Campo, em 2017, um outro professor assumiu a chefia de departamento. É importante pontuar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil foram institucionalizados a partir de 2008 e 2012, em que

foi criado pelo MEC um programa específico de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo – o PROCAMPO –, lançando, de 2008 a 2012, três editais de convocação às Instituições de Educação Superior públicas para a criação de novos cursos... Nos editais publicados nos anos de 2008 e 2009 (Editais nº 02, de 23 de abril de 2008; e nº 09, de 29 de abril de 2009, SESU/SETEC/SECADI/MEC), as instituições que participaram do envio de propostas conseguiram apoio, recurso financeiro e liberação pelo MEC apenas para turmas específicas. Já no Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC nº 02, de 31 de agosto de 2012, as universidades e demais instituições... tiveram como

“obrigação” a institucionalização (permanência) dessas graduações na matriz de cursos ofertados em seus espaços (Medeiros; Dias; Therrien, 2021, p. 5).

A professora entrevistada apresenta o processo de consolidação do curso internamente na instituição, inclusive com dificuldades de gestão do recurso pela universidade. Também aponta a situação do próprio grupo docente que não tinha experiência com gestão e relata a experiência pessoal de estar na gestão: “queria comentar que essa primeira experiência assim como gestão do curso foi muito tensa, primeiro pelo fato de estar no meio de quatro homens machistas, misóginos, extremamente grossos, de uma formação que não tinha nada a ver com o propósito do curso”. Além das violências de gênero sentidas por ela, apresenta outras problemáticas: “dessa questão da inexperiência com relação à educação como um todo, eles nunca tinham atuado em educação, um recém tinha saído do doutorado, nunca tinha dado aula, nunca tinha estado em sala de aula, outro havia dado aula muitos anos nas privadas”. Argumenta que nenhum dos quatro professores possuía experiência no campo da educação pública, além de nenhuma identificação com o curso.

A entrevistada afirma que alguns conflitos internos se davam por não haver um debate acadêmico. Segundo ela, as discussões, muitas vezes, eram superficiais e não institucionais e pedagógicas, de modo que não conseguiam aprofundar o debate sobre a formação. De acordo com o PPC (UNIR, 2014), o processo de ensino e aprendizagem se daria com seminários semestrais, envolvendo a comunidade e os movimentos sociais. No entanto, pela falta de conhecimento da especificidade da Educação do Campo, esses processos não foram bem conduzidos. “Eu lembro, assim, dos ataques que faziam aos primeiros seminários. A gente fazia o seminário como atividade extra, para a participação dos alunos, participação do movimento social muito intensa, isso irritava o

pessoal, assim, a ponto da proibição dos seminários” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Notamos que a falta de compreensão dos princípios do curso bem como indícios de preconceito na relação com os movimentos populares são elementos que podem ser articulados com a posição de classe assumida pela Universidade, de forma geral, e pelos docentes em questão. A entrevistada segue explicando: “conflito interno muito grande contra os movimentos. Esse [nome] dizia: ‘Eles me anotaram lá no caderno de perseguição deles. Eles vão me atirar aqui. Eles vão me fuzilar, fazer não sei que’ [...] Era a estratégia mesmo de desqualificação do movimento”.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses (Caldart, 2011, p. 13-14).

Silva (2021, p. 17) afirma que, ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo é fruto de propostas de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em Educação do Campo, é inevitável não pensar em lutas sociais e em trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas que visam à formação da referida população.

Em relação ao trabalho na coordenação, nossa entrevistada explica que saiu “super queimada dessa experiência”, sendo acusada de assédio moral: “Eu cobrava pelas reuniões, cobrava a presença dele nas atividades e no envolvimento do curso. Ele fez um relatório dizendo que era assédio moral” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Notamos a forte articulação do machismo e patriarcado nas relações dos docentes

homens com a entrevistada, então coordenadora do curso. Ela acrescenta: “dizia que eu não deixava ele em paz, que eu não respeitava a doença dele. Ele me elegeu como a perseguidora dele, tive que responder ali à ouvidoria, uma série de questões institucionais relacionadas a ele, depois que ele saiu”. A entrevistada também relata que esse caso envolveu outras instituições, o que produziu desgastes e fragilização nas relações do curso.

As várias formas de violências permearam o espaço institucional, como as reuniões: “essa experiência como coordenação foi muito tensa, porque, querendo ou não, estar na coordenação tem que carregar essas situações todas, e foi justo na minha” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Atrelado a isso, a entrevistada aponta as acusações de incompetência recebida dos docentes homens. Antes de ser coordenadora de curso, relata como foi desenvolvido o trabalho do coordenador:

Entrevistada: Oficialmente ele estava coordenando, mas quem fazia o trabalho mesmo ali, era eu. Então, assim, depois que a coisa passa, que você olha e fala: “Poxa! Me usou o tempo todo!”. Eu nem percebia assim a intenção dele. Era aquela coisa mesmo de tá junto o tempo inteiro, de tá debatendo o curso o tempo inteiro, mais porque ele não entendia do curso em si, da licenciatura, mas ele queria tá à frente. Precisava fazer os seminários, era a pressão do próprio movimento camponês, então, assim: “Ah! Eu vou designar a [seu nome] como coordenadora do seminário”. Beleza, lá tá eu fazendo tudo, todo trabalho, mas ele era o coordenador. Então, assim, a leitura que eu faço depois disso, é aquela coisa do macho alfa, que assume a coordenação por uma questão mesmo de *status*, e que sabe que uma mulher vai fazer tudo por ele (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Ela continua relatando os limites sentidos devido à inexperiência dos colegas na educação do campo e na gestão e como teve que assumir várias demandas de trabalho que não eram da sua função, realizadas a fim de não prejudicar o curso: “Acho que o prejuízo pro curso seria

muito maior. Cada vez que eu levava uma demanda, ‘Resolva você’, essa coisa de ter a responsabilidade nas mãos, mas de não assumi-la de fato, e eu me arrebentei, porque eu sabia que se eu deixasse por ele o curso degradingolava logo ali” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Relata que, ao iniciar as atividades com os discentes, as demandas aumentaram e ela teve que assumir a gestão: “(...) porque aí quando os alunos vieram pra sala de aula, ele viu que realmente a coisa era tensa, que não ia ser tranquilo; outra coisa, ele não conseguia lidar com os movimentos sociais” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Evidenciamos que as violências cometidas pelos docentes homens por meio da sobrecarga de trabalho que era atribuída à entrevistada quando ela não estava na coordenação são intensificadas quando ela assume a chefia do departamento. Os relatos da entrevistada demonstram conflitos e remetem, em especial, aos professores homens, afirmando que havia assédio sexual com as docentes, mas também com alunas, além de assédio moral, a ponto de gritar nas reuniões:

Entrevistada: [...] chegou pra mim e questionou por que que eu tinha mandado um e-mail na madrugada. Eu disse: eu mandei, porque eu estava trabalhando nesse momento e sem nenhum problema. E ele chega pra mim e diz assim: “Isso que dá a pessoa não ter o que fazer na cama de madrugada”. Essa foi uma das questões. Numa outra reunião, ele me faz uma pergunta logo de manhã e eu respondi assim no mesmo nível da pergunta dele que era uma pergunta por que estava atrasado, eu disse estava esperando o quórum e ele: “Por que você me respondeu nesse tom?”. Eu disse: “Te respondendo, óbvio, a reunião não começou ainda, porque preciso do quórum”. E ele disse assim: “Professora, você tá de TPM”. Sabe essa coisa assim de te desqualificar pelo fato de você ser mulher. Em outro momento, [nome do professor] disse assim: “Você tem que parar de decidir as coisas com a emoção e com os hormônios, você tem que decidir as coisas com razão, você não decide as coisas com razão você decide as coisas com a emoção e com hormônios”. Então, assim, essa desqualificação da condição da mulher foi muito forte ali. A minha experiência mais forte de machismo e misoginia foi ali [...] no campus de Rolim de Moura. Ultimamente, eu não

tinha, assim, mais a tranquilidade de circular pelo campus, eu circulava pelo campus me sentindo totalmente fora do meu espaço, é uma experiência muito forte pra nós mulheres, que acabam com a gente, que destrói a gente de dentro pra fora. Eu acho que essa questão foi muito forte ali e por isso que eu te digo que, quando eu fiz a opção de fazer outro concurso e ir embora dali, nunca me arrependi disso. Senti muito deixar a educação do campo pela educação do campo. Mas o espaço de trabalho ali estava insustentável (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

O trecho da entrevista expressa diferentes formas de violências de gênero e a deslegitimação do trabalho sofrida pela docente no espaço institucional. Não são gestos mínimos, mas explícitos e diretos, que podem ocorrer em outras situações de maneiras mais sutis, pois

os mecanismos de segregação das ações das mulheres passam por gestos mínimos e intersecções de realidades cotidianamente implícitas nas relações sociais internas e externas que se estabelecem entre homens e mulheres produzindo e silenciando processos de subjetivação que exigem um estado de atenção permanente, de resistência e resiliência para superação das situações adversas (Félix; Cirino; Medeiros, 2020, p. 12-13).

O depoimento da entrevistada expõe que, com a chegada de outras mulheres professoras comprometidas com o curso, ela se sentiu mais forte na construção do processo. Santos e Costa (2018) afirmam que falar da história da educação feminina é narrar histórias de vida, vidas que compõem histórias de mulheres-professoras-mães-filhas-educadoras. Histórias de vida que estão diretamente engendradas na formação, seja como mulher, seja como professora. Azevedo e Sacramento (2022) afirmam que por meio das metodologias da história de vida e da interseccionalidade foi possível escutar as narrativas das professoras, bem como compreender suas trajetórias socioespaciais e caminhos até a docência universitária. A fala mostra muitos elementos da vida, mesmo que a metodologia não tenha sido história de vida ou história oral. Os dados obtidos nos mostram como o capitalismo, o patriarcado e

o racismo estão entrelaçados nos diferentes espaços da sociedade e na vida das trabalhadoras.

A entrevistada discorre sobre seu processo de professora e mulher no curso de Licenciatura em Educação do Campo, pessoal e coletivamente. A importância de contar com outras mulheres se mostra quando ela expõe a chegada de outras: “Quando vocês¹ chegaram, a gente começou a se fortalecer também como curso, como mulheres ali, e tomar um pouco de posição, mas até então, assim, demorou demais a identidade institucional do curso” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Ela relata o primeiro vestibular que coordenou e conta que os três professores que corrigiram as provas de vestibulares reprovavam as pessoas, porque ignoraram as especificidades da Educação do Campo: “Minha decepção foi tão grande [...]. Eu me lembro que foi um vestibular que teve muitos candidatos, mais de duzentos candidatos. E, na época, a gente conseguia manter as sessenta vagas, era sessenta vagas pra cada turma, cento e vinte, uma entrada de cento e vinte” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Relata que foi um desespero quando viu o resultado e que somente com os recursos e novas avaliadoras foi possível aprovar e garantir a entrada de uma turma, tendo pessoas aprovadas no vestibular. “E eu me lembro que eu fiz muito disso, e o [nome] me acusava de estar politizando o curso, usando o curso. E a gente tinha que fazer essa estratégia de bastidores mesmo de orientar os meninos, os meninos que estavam da primeira turma disse: ‘Olha, orienta os colegas de vocês’” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

A entrada de professores sem formação condizente com a proposta do curso seguiu em outros concursos, como apontado pela entrevistada:

¹ Importante pontuar que a pesquisadora que realizou a entrevista foi colega de trabalho, então, muitas vezes, a entrevistada traça comentários lembrando de momentos, “vocês”, “você”...

Entrevistada: [...] também, nossa, quando o [nome] chegou com toda aquela formação dele, na educação do campo e tal, eu apostei todas as fichas, foi uma frustração muito grande, que logo de cara ele já se aliou ao [nome] e assim se revelou como um dos caras mais machistas e misóginos que eu já conheci na minha história também, querer apagá-lo da minha... (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Giuliano e Feldkercher (2021), ao pesquisarem o abandono docente por professoras iniciantes, concluem que esse é o fim de um longo processo de lutas que envolveu múltiplas intercorrências relacionadas aos âmbitos pessoal, profissional e institucional. As autoras ressaltam ainda a importância do acompanhamento do ingresso na carreira e de ações formativas que contribuam com a construção de identidades docentes e ambientes de trabalho favoráveis. Ainda no que diz respeito ao trabalho docente, são apontadas as implicações da conjuntura política e econômica para a educação superior e seus efeitos para o trabalho docente, aspectos que foram recorrentes em entrevistas com professoras realizadas em 2020. No caso de nossa pesquisa, a professora não abandonou a carreira docente, mas realizou um novo concurso, em outra universidade, outro estado.

Na docência de mulheres, em alguns estudos, encontramos o sentimento de improdutividade, apontando problemas na vida laboral e pessoal. Céspedes e Pessoa (2018) com narrativas biográficas apontam que o casamento e a maternidade limitam o desenvolvimento acadêmico das professoras. A professora entrevistada não é casada nem mãe e trabalhava mais do que oito horas diárias, inclusive de madrugada, como declara em alguns relatos, para dar conta da demanda de trabalho. As violências sofridas se deram no âmbito profissional, colegas de curso que não valorizavam o trabalho da mulher, além de não se identificarem com a proposta da Educação do Campo, de formação da

classe trabalhadora camponesa, muitas vezes revelando racismo, como nos informa a entrevistada:

Entrevistada: [...] também cometeu muito assédio com os meninos, a ponto de ir num seminário e ele encerrar a apresentação da turma dele porque não tinha condições de debater ciências. E o pessoal também entrou com requerimento, esse menino [...], eu me lembro que ele chegou chorando, era um camponês enorme assim, um menino de luta ali, vinculado inclusive a essa ala mais radical do movimento, ele chega ali dizendo que nunca tinha sido tão humilhado na vida dele (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Pensar as mulheres nesse processo de pesquisa nos leva a analisar as desigualdades de gênero/sexo que vivenciamos em nossa sociedade, uma sociedade que é patriarcal (racista e capitalista) que determina padrões, lugares e obrigações para as mulheres. Ser professora é papel de mulher, porque cuida, mas ser pesquisadora não, porque a maternidade atrapalha, ela engravida, tem licença maternidade, tem a responsabilidade da educação de filhos e filhas, além de ter como papel social um lugar de esposa, com obrigações diversas. No campo da educação, como pudemos apreender em nosso levantamento bibliográfico da pesquisa, as

escolas do século XIX eram fundadas por ordens religiosas ou por leigos que precisavam ser pessoas de moral impecável. Nos primeiros anos, ambos, meninos e meninas, aprendiam o mesmo: ler, escrever, as quatro operações básicas e doutrina cristã. Depois, os meninos aprendiam geometria e as meninas a costurar e bordar. As meninas pertencentes à alta sociedade tinham maiores privilégios, pois aprendiam também piano e francês com professoras particulares. Elas precisavam aprender também a lidar com os serviços, pois o destino dessas meninas era o comando da casa, dessa maneira, a educação das mulheres sempre foi voltada para a educação doméstica, onde eram ensinadas, para que se tornassem donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus maridos. Assim, é visto que a educação que os homens recebiam os projetava para as universidades e os melhores postos de trabalho, diferentemente das mulheres, destinadas aos cuidados da casa (Costa, 2021, p. 21).

Podemos ver como as características de uma sociedade patriarcal estão presentes em todos os contextos e instituições. Parece-nos que não superamos a desigualdade e o preconceito ligado aos lugares possíveis para as mulheres, como a formação no ensino superior, a docência nesse mesmo nível e a chefia dos departamentos. Nesse sentido, nossa entrevistada relata: “E fez um estrago tremendo, assim, no curso, de conflito com as alunas, de assédio, tudo que você possa imaginar, assim, o [nome] fez. Com as alunas também, principalmente com as mulheres. E havia aí um certo assédio aos meninos, mas com as meninas era violência mesmo” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Por vivermos em uma sociedade machista, “acho que precisa levar em consideração, principalmente as mulheres sofreram pra caramba nas unhas desses caras, não era só conosco do corpo docente, mas o corpo discente também sofria na mão desses colegas que não se identificavam de forma alguma com o curso” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Ela relata ainda que havia o desejo de alguns colegas pela remoção para outro curso da Unir ou outra região do país: “odiava o território, odiava a região e tal, não conseguia se adaptar realmente, o que pra mim a saída dele foi um grande favor pro curso e pro corpo docente também, porque a gente tinha uma tensão muito grande ali” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Vivemos em uma sociedade capitalista e que produz desigualdades entre diversas regiões de um mesmo país e entre a área urbana e o campo, e neste acompanhamos o intenso avanço do agronegócio. “Depois a gente teve uma professora de matemática que veio do Mato Grosso totalmente ligada ao agronegócio, ela com [nomes] já de cara chegaram pra implementar aquele mestrado, eu sei que elas se dedicaram muito à elaboração, Mestrado em Ensino de Ciências” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). Como a docente destaca, esses

elementos fragilizaram o curso, fragmentaram o corpo docente, e isso contribui para a precarização do ensino e da formação dos (as) discentes que serão futuros (as) professores (as), “porque aí elas não pensavam mais a partir do desafio da graduação, pensavam a partir do mestrado, e não queriam mais, assim, nenhum comprometimento com a graduação. Foi também um momento, assim, bem complicado” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023).

Vale destacar que observamos uma falta de compreensão de parte dos docentes sobre a formação em licenciatura, de acordo com a entrevistada: “não entendiam a importância da formação em licenciatura, os colegas não tinham essa dimensão, foi assim um prejuízo muito grande, não entender realmente a formação pedagógica, passava muito distante pra eles essa questão, eram extremamente catedráticos” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2023). A lógica de formação do ensino superior, marcadamente da pós-graduação, com o foco voltado para a produção de pesquisas e publicações que são requisitos, inclusive, para a inserção como docente nas universidades públicas, se apresenta como um limite no desenvolvimento da docência, em especial nos cursos de licenciatura.

Em relação aos/às docentes no curso de LEDOC, nossa pesquisa bibliográfica mostrou que a maioria (70%) não tem formação específica para trabalhar com Educação do Campo. Faleiro, Farias e Silva (2016) mostram que o envolvimento passou a acontecer a partir da institucionalização de projetos de pesquisas e extensão, de forma tímida em alguns locais e, em outros, com mais envolvimento com a temática. Entretanto, para além de evidenciar a ausência histórica dessa temática no Ensino Superior brasileiro, que tem impactado o fazer docente trabalhando com o campo da contradição, os/as docentes que começam a se debruçar sobre a temática, aprendendo e pesquisando as múltiplas

faces da Educação do Campo, constroem uma identidade, um pertencimento ao curso, o que tem tornado sua atuação mais desafiadora, mas isso não aconteceu com a maioria do corpo docente da LEDOC UNIR.

A partir da análise da entrevista evidenciamos as disputas internas sobre as diferentes concepções de como deveria ser a construção do curso, pois as diretrizes e orientações não foram apreendidas pela maioria dos docentes que, tendo formação em outras áreas, chegaram desconhecendo a dinâmica do curso e, muitas vezes, sem interesse e disponibilidade para construir uma formação que demanda, necessariamente, a articulação com os movimentos populares. A precarização do curso a partir dos desgastes e adoecimento da docente mulher que possuía um profundo envolvimento com a construção do curso, mas que, por esse envolvimento e por ser mulher, foi submetida a diferentes formas de violência e desqualificação. Além disso, identificamos como a lógica produtivista da pós-graduação, voltada para pesquisa, impacta negativamente os cursos de licenciatura que recebem docentes despreparados e descomprometidos com a formação humana e os debates pedagógicos. Por fim, destacamos que esses processos foram intensificados porque a construção do curso de Educação do Campo ocorreu no estado de Rondônia, região que sente os impactos das desigualdades regionais e do avanço da fronteira agrícola sobre seu território.

Considerações finais

Tendo como objetivo “compreender a construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIR a partir da trajetória de uma trabalhadora docente”, que atuou de 2015 a 2018 na LEDOC, como já tínhamos vivência no referido curso, confirmamos que há no cotidiano da construção da Educação do Campo um protagonismo feminino.

O referido curso se desenvolve no estado de Rondônia que traz uma intensa articulação entre campo e cidade, tendo em vista as especificidades do “urbano” na Amazônia. A entrevista com a docente nos mostrou uma identificação com a questão agrária e os modos de vida dos povos do campo, das águas e da floresta, cuja experiência se constrói no território amazônico.

Sabemos que os estudos rurais atribuem um papel secundário à mulher nas interpretações clássicas, posição social tradicionalmente a elas destinada, calcada na subordinação à/ao família/marido/pai. Nesse sentido, a pesquisa nos mostra que o trabalho desenvolvido pelas mulheres na LEDOC é secundarizado, desvalorizado e não reconhecido. Ao mesmo tempo, na contraditoriedade da vida concreta, do trabalho educativo, as mulheres são as que garantem as atividades práticas, bem como as articulações com corpo discente e docente e são elas que dispõem de tempo para construir estratégias de superação das dificuldades discentes, ou seja, que possibilitam o andamento do curso.

A mulher presente nesta investigação bem como as autoras deste texto são mulheres docentes que trabalham diretamente com as camponesas e constroem uma proposta educativa voltada ao campo. Assim a realidade social requer um amplo debate sobre os direitos dos sujeitos envolvidos com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIR e suas comunidades de origem. Esse debate acontece em grande medida coordenado por mulheres, ouvimos na entrevista que os homens não “queriam perder tempo com problemas” ou não tinham interesse de se envolver com as contradições da realidade educativa camponesa. Por vezes, seria “mais fácil” desqualificar o trabalho discente, argumentando que isso não era ciência.

Parece-nos que a realidade concreta das mulheres no estado de Rondônia, uma das unidades da federação que mais mata mulheres no

país, figurando nos primeiros lugares no *ranking* de violência contra a mulher, é reforçada na instituição educacional. O estado liderou o *ranking* de feminicídios, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em 2023. O feminicídio é uma das possíveis qualificadoras do crime de homicídio e ocorre contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, quando o crime envolve violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

A universidade poderia ser o espaço de problematização e construção de estratégias de denúncia e enfrentamento às violências sofridas todos os dias pelas mulheres em diferentes contextos, no entanto homens reproduzem no contexto acadêmico as violências dessa sociedade patriarcal, capitalista e racista. A pesquisa realizada esteve comprometida com o curso, que trata das relações de gênero no campo e entre movimentos sociais e educandos/as e, com esse levantamento, acreditamos que problematizar tais questões pode fazer com que o curso se repense, discuta e construa táticas de superação.

Como não vivemos numa sociedade justa, tampouco igualitária, as contradições se expressam na educação de forma geral e, especificamente, na Educação do Campo. Nesse sentido, é importante essa formação para fazer o enfrentamento às diferentes formas de violência no campo, em especial as sofridas pelas mulheres. Lembrando que a EdoC se coloca como possibilidade de construção de uma educação a partir dos povos camponeses, com as pessoas sujeitas nesse processo, uma educação *do* campo, relacionada a cultura jeito de produzir, formação para o trabalho e a participação social.

Lemos e ouvimos muitas experiências de discentes mulheres que superaram suas vivências violentas a partir do curso de LEDOC, bem como da unidade e coletivização das mulheres docentes que

contribuíram para problematizações e construções de experiências educativas críticas a partir do referido curso. Continuamos com a necessidade de investigar e aprofundar de forma teórico-prática e problematizar as ações desenvolvidas para que se possa, a partir do diálogo na universidade, discutir, planejar e realizar ações efetivas para as urgentes mudanças sociais. No que diz respeito a LEDOC, destacamos que são as mulheres comprometidas com essa proposta que constroem, desenvolvem, avaliam e dão continuidade ao processo.

Por fim, evidenciamos que a formação docente em outras áreas do conhecimento e a não adoção da concepção e das orientações da Educação do Campo, que levam a maioria a desconhecer a dinâmica do curso e não demonstrar disponibilidade de envolvimento para construir uma formação que demanda, necessariamente, a articulação com os movimentos populares, precariza o curso. Assim, a precarização do curso e a desvalorização do trabalho das mulheres comprometem a qualidade da Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, as mulheres trabalhadoras resistem e enfrentam as diferentes violências, constroem o curso respeitando os modos de vida do campo, das águas e das florestas, tendo um protagonismo nessa construção.

Referências

ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p.: il.

ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364.

AZEVEDO, L. C. L., & SACRAMENTO, A. C. R. Mulheres negras professoras universitárias e suas trajetórias socioespaciais no ensino de geografia. **Caminhos de Geografia**, 23(87), p.53-69. 2022.

- BORGES, H. da S., & OLIVEIRA, B. da S. Os pontos convergentes entre os/as teóricos/as da educação do campo. **Práxis Educacional**, 16(39), 238-258. 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6376>
- CALDART, Roseli; S. PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.
- CINELLI, C. **O educativo na experiência do Movimento de Mulheres Camponesas: resistência, enfrentamento e libertação**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.
- COSTA, Luana Imbilina da. **Mulher docente nas ciências exatas no ensino superior e na educação básica: relatos da trajetória**. Ji-Paraná, RO, 2021.
- CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo 2018**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2018.
- CUNHA, A. S.; LOUREIRO, A. D. P. F.; NEVES, J. d'Arc D. V. A formação inicial de professores na Amazônia paraense: sentidos atribuídos pelos egressos à licenciatura em educação do campo. **Nova Revista Amazônica**, 7(1), 181. 2019.
- FÉLIX, Santana T M; CIRINO, Maria R D; MEDEIROS, Shirlene S M. A luta por reconhecimento da mulher-pesquisadora na filosofia e na ciência: experiências de mulheres nordestinas na universidade pública. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, 11, 12-29. 2020.
- GIULIATO, Volney, M.; FELDKERCHER, N. O abandono da docência por professoras universitárias iniciantes. **Revista de Educação Pública** (Cuiabá, Mato Grosso, Brasil), 30(jan/dez), p.1-22. 2021.
- HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.1. 2009. DOI: 10.15687/rec.v3i1.9097.

LOPES, W. de J. F.; SILVA, E. A. da. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 3(3), p.810–833. 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p810>

MEDEIROS, Emerson A. de; DIAS, Ana Maria I.; THERRIEN, Jacques. Licenciaturas (interdisciplinares) em educação do campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **EDUR - Educação em Revista**, 37, e226082. 2021.<https://doi.org/10.1590/0102-4698226082>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PANORAMA da violência contra as mulheres no Brasil [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais. N. 1 Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência, 2016.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, 28(1), p. 459–490. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>

Santos, M. D. G. M.; Costa, D. W. S. A mulher na educação: um caminho de pedras. **Diversidade e Educação**, 6(1), p. 59–66. 2018. <https://doi.org/10.14295/de.v6i1.7981>

SCOTT, Parry. Gênero e Geração em contextos rurais: algumas considerações. In: SCOTT, Parry. CORDEIRO, Rosineide. MENEZES, Marilda (orgs). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. das Mulheres, 2010, p. 17-35.

SILVA, Rosângela dos Santos. **Educação do campo em tempos de pandemia do Covid-19: fazeres possíveis em Ji-Paraná**. 2021. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2021.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2014. Disponível em <http://www.educampo.unir.br/>

uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa__o_do_Campo_1357412912.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

VEIGA, José Eli de. **Cidades imaginárias**. Campinas: Autores Associados, 2002.

WOORTMANN, E. Espaços de Gênero, Casa e Gestão Alimentar: Contexto Rural Teuto-brasileiro. In: MENASHE, R. (org). **Saberes e Sabores da Colônia**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2015, p. 267-284.

PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS DE PEDAGOGIA DA UFPEL

Paloma de Souza Silva

O texto se dedica a dialogar sobre os percursos de vida e formação de mulheres negras estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) com foco nas perspectivas que essas mulheres tem a respeito da educação, a fim de levantar conhecimentos sobre os caminhos para uma educação equitativa. Este trabalho tem por base uma pesquisa realizada nesta mesma universidade e dialoga com o conceito de pesquisa (auto)biográfica como meio também de formação.

A pesquisa partiu de estudos e da realidade vivenciada pela própria autora da pesquisa, que também é mulher negra e universitária. No Brasil, as mulheres negras são perpassadas por diversos tipos de opressões e a elas são delegados certos estereótipos que por vezes proporcionam a elas falta de oportunidades.

Buscou-se, a partir desta compreensão, entender o percurso de vida e formação de mulheres negras e investigar por meio da pesquisa auto biográfica quais eram os contextos vividos por essas mulheres, principalmente, dentro das instituições formais de educação. Optou-se pelo âmbito da educação pela relevância que a formação educacional tem na sociedade brasileira e pela metodologia escolhida que tem como uma de suas características a auto formação por meio das narrações de vida.

A seguir, é apresentada a metodologia da pesquisa e seus resultados juntamente com as narrativas das mulheres envolvidas. Este estudo é, para além de muitas coisas, narrativas que denunciam o que ainda precisa ser mudado e que vibram conquistas alcançadas, espero

que qualquer pessoa que leia se sinta viva para continuar nas lutas diárias e reconfortada pelo que conquistamos.

Metodologia

Quando pensamos na oferta de uma educação de qualidade, devemos ter em mente que essa educação deve abranger os diversos saberes e modos de vida da sociedade na qual está inserida. Atualmente no Brasil ainda lidamos com conteúdo eurocêntrico e salas de aulas que não contemplam a pluralidade nem de forma estrutural e, conseqüentemente, nem em suas práticas.

As mulheres negras fazem parte dos grupos de pessoas que dificilmente conseguem alcançar um ensino plural e que considerem os múltiplos saberes. Essas mulheres, que historicamente são perpassadas pelo sexismo, racismo e desigualdade social, por vezes, encontram o reforço dessas opressões em seus caminhos formativos. Contudo, apesar de encontrarem tantos desafios na educação formal, muitas mulheres negras entendem ser esse um caminho de emancipação.

Considerando que mulheres negras não constituem um grupo homogêneo de pessoas, a pesquisa “Eu Posso Sim! Percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas” propõe compreender quais são os percursos de vida e formação de mulheres negras, especificamente das estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, a fim de se entender a importância da educação para essas mulheres e assim construir diálogos para uma educação mais equitativa.

A análise dessa pesquisa é feita a partir de um olhar interseccional, observando os impactos e influências que raça, classe e gênero têm sobre as vivências e formações dessas mulheres. Um estudo com e sobre

mulheres negras não pode ignorar o fato dessas mulheres perpassarem diversos tipos de opressões, sendo elas parte de uma sociedade que ainda tem uma estrutura machista, racista e capitalista. Por isso, foi utilizado os estudos interseccionais para a análises dessas narrativas.

A pesquisa ocorreu em 2022, durante a pandemia do Covid-19. Por meio de uma oficina em formato remoto, aconteceram trocas de saberes e vivências sobre infâncias, formações, mulheres negras pesquisadoras, opressões e alegrias. Os diálogos, gravados com a permissão das participantes, resultaram numa pesquisa (auto)biográfica que se relaciona com a auto formação (Josso, 2007).

Duas autoras inspiraram e guiaram a metodologia desta pesquisa, são elas: Conceição Evaristo e Marie Christine Josso. Evaristo é doutora em literatura comparada escritora e precursora do conceito *Escrevivências* (2018), palavra que designou para a escrita das narrativas de mulheres negras como forma de denúncia aos contextos opressivos que essas mulheres perpassam.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. (Evaristo, 2018, p. 31)

Apesar de se referir às mulheres negras, Evaristo compreende que esse termo alcança outros grupos de pessoas que vivenciam condições opressivas. Sua escrita, portanto, abrange outros grupos marginalizados. Esse conceito foi trazido para a pesquisa para informar que as narrativas das participantes, transcritas, são *escrevivências*, anunciadas para denunciar e para apontar horizontes mais seguros, não apenas para mulheres negras, mas para todas as pessoas que se encontram nas encruzilhadas de opressões.

A autora e pesquisadora Marie Cristinne Josso, também demonstra que a contação de narrativas vai além de informar as histórias das pessoas envolvidas, Josso aponta que a ação de buscar memórias e coloca-las no presente de forma coletiva, contribui para a criação de diferentes estratégias para situações futuras (Josso, 2007).

As narrativas entoadas em voz alta ao coletivo ou individual, leva a pessoa a refletir novamente sobre a situação que está relatando e fazer novas interpretações a partir do seu olhar atual que pode carregar novos entendimentos e concepções, diferentes dos da época que aconteceu o que é relatado.

Além do olhar de agora sobre algo que já ocorreu, é possível também perceber o que é coletivo, na oficina as conversas eram com o grupo, portanto coletivas, e nelas foram possíveis as percepções de situações comuns. Dialogar sobre a própria história e relacionar vivências em comum ou individuais são as características da pesquisa de Josso (2020) e dos escritos de Evaristo Conceição (2020) com as quais essa pesquisa interage.

A oficina aconteceu por meio de encontros virtuais e tiveram 6 participantes, todas estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Para o resguardo das identidades das participantes, elas escolheram nomes fictícios, são eles: Maria, Perseverante, Anastácia, Luz, Guerreira e Eva.

Para a condução da oficina, foram propostos temas para cada encontro, com perguntas e com a evidenciação da história de alguma mulher negra pesquisadora e/ou ativista. O primeiro encontro foi envolto de conversas sobre a infância com citações de Becos de Memória de Evaristo (2020); o segundo encontro teve como tema as vivências na educação formal, sobretudo na universidade; no último encontro as

participantes relataram sobre a importância da educação para elas e as perspectivas que elas tinham a partir do momento em que viviam.

A seguir, são colocados alguns pontos dessa pesquisa, a fim de evidenciar os relatos das participantes e estabelecer reflexões sobre os percursos dessas mulheres, além de se dialogar sobre o que eles representam, sendo percursos de mulheres negras.

Quem são as participantes

As pessoas que participaram da oficina são mulheres negras estudantes dos anos finais do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, elas tinham entre 29 e 53 anos e residiam no Rio Grande do Sul quando participaram da pesquisa em 2022. Elas nasceram em diferentes lugares do Rio Grande do Sul, exceto por Perseverante que nasceu em Espírito Santo e cresceu em uma fazenda no Maranhão.

Todas as participantes são oriundas do ensino público, duas chegaram a passar por escolas particulares na modalidade de bolsistas num dado momento da educação básica. Algumas delas foram perpassadas por questões financeiras e/ou sociais que dificultaram o término dos estudos no ensino regular e todas têm um espaço de tempo entre o ensino médio e o início no curso de pedagogia. “Eu estudei até o primeiro ano do ensino médio, com 17 anos. Com 18 anos resolvi me casar, achei que era a melhor coisa para minha vida, parei de estudar é óbvio e comecei a trabalhar” (Anastácia, mar. 2022).

Conta Anastácia sobre a entrada no mercado de trabalho antes de terminar o ensino regular. Guerreira também compartilha a dificuldade em concluir a educação básica.

A gente não pode criticar ninguém, jamais vou criticar ninguém, porque eu sei o que eu passei, eu estou na faculdade hoje por causa do EJA, porque no tempo regular que eu estava na escola, eu ia para escola de manhã e de tarde

eu tinha que trabalhar de faxineira para ajudar a minha mãe e meu pai dentro de casa, e não foi só eu, minhas irmãs também, a gente não tinha toda aquela estrutura para poder só se dedicar aos estudos, não tinha como, eu não tive como! (Guerreira, mar. 2022).

Assim como Guerreira, Perseverante também tem a história perpassada pela educação tardia.

Agora tem a questão da EJA né, que eu fiz o meu estágio na EJA que importou bastante, porque é como eu estou te falando, a minha trajetória traz um pouco dessa questão de estudar depois da idade certa né, o meu esposo ele fez, acho que o ENCEJA e fez o Enem para terminar o ensino médio, então a minha história ela tem muito isso e eu me Encanto com essa questão da alfabetização de adultos né (Perseverante, mar. 2022)

Além das dificuldades para terminar o ensino médio, a maioria das participantes expressam que os estudos não eram a prioridade para elas, pois existia a necessidade de trabalhar para conseguir sustentar a família. Anastácia e Luz, assim como Guerreira, trabalharam como empregada doméstica.

Como disse a colega Luz, o que sobrava era só ser doméstica, por ser negra, por não ter estudo, pela família já ser de empregada doméstica, meio que vira um ciclo e meio que cultural né, por ser negra e por não ter estudo é só empregada doméstica (Anastácia, mar. 2022)

Elas relatam que esse cargo muitas vezes é ocupado por mulheres negras e que os estudos oferecem a alternativa de ocupar outros lugares.

eu sou empregada doméstica e eu tenho uma... No caso, com o curso eu fui aprendendo também a vontade de sair. Porque é muita vontade de sair, dessa, digamos, se como mulher negra tem que ser empregada doméstica e a maioria das pessoas pensam assim: "ela tem que ser empregada doméstica", de que não pode sair, que não pode deixar a casa doméstica. Até que quando eu entrei para a pedagogia, a minha patroa ainda disse pra mim, perguntou pra mim: por que que eu ia deixar de trabalhar, porque eu tinha dois serviços, para poder estudar, que eu ia ganhar menos, eu ia estudar, em compensação eu ia ganhar menos. E eu disse assim para ela: não, mas eu vou

estudar para me formar, porque eu não vou ficar a vida inteira trabalhando de doméstica. (Luz, mar. 2022)

Devido a grande exploração sobre as empregadas domésticas, este cargo ainda se encontra sob uma imagem de subordinação. Hoje em dia a maioria das empregadas domésticas são mulheres negras e ainda se encontram casos de pessoas trabalhando em condições análogas à escravidão.

Portanto, o acesso à educação para essas mulheres é significativo. As participantes dessa pesquisa são mulheres negras que encontraram diversos obstáculos nos percursos formativos oriundos de opressões sociais. A educação para elas se torna o campo das possibilidades.

Perspectivas sobre a Educação

A importância que a educação tem para essas mulheres é a representação de movimentos que a população negra fez e ainda faz no contexto da história do Brasil. A conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior são feitos significativos para elas, pois representam a possibilidade de melhores condições financeiras, além de entenderem o espaço da educação como lugar de desenvolvimento pessoal.

Para o movimento negro a educação tem um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na construção de uma sociedade mais igualitária, quando ela tem o compromisso com estas causas. A partir deste entendimento o movimento negro foi protagonista de muitas lutas em prol do acesso, permanência e equidade de pessoas negras nas instituições de ensino.

Essas lutas foram de suma importância quando entendemos que no contexto social brasileiro, as barreiras para que pessoas negras estudassem foram muitas, o autor Luiz Alberto O. Gonçalves junta a

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) relatam as estratégias e falhas na oferta de uma educação para todos, como as escolas jesuítas nas quais essas pessoas passavam por um processo de subordinação e apagamento de seus costumes, saberes e cultura; as escolas noturnas que surgem em 1878 para pessoas libertas e livres, o que mantinha uma grande parte de pessoas negras proibidas de estudar, pois ainda que fossem criadas com um viés de desenvolvimento da população brasileira, ficavam limitadas por existirem no contexto da escravização, assim acabavam por serem excludentes (Gonçalves e Silva, 2000).

A Lei do Ventre Livre em 1871 é outro momento em que os autores apontam como falha na promoção da educação para pessoas negras, já que nas discussões anteriores a vigência da lei, houveram vários descontentamentos referentes ao que se faria às crianças livres. Por fim, o governo decidiu isentar os senhores de pessoas escravizadas de qualquer responsabilidade sobre a educação das crianças, passando a responsabilidade para associações por ele designadas. Entretanto, a realidade foi outra, após a lei entrar em vigor as crianças não foram entregues às associações e também não receberam educação (Gonçalves e Silva, 2000).

Ainda com a abolição, foram várias as estratégias que faltaram existir para a inclusão das pessoas negras no ensino regular. Quando discutimos sobre a educação da população negra no Brasil não podemos ignorar todas essas barreiras e estratégias que aplacaram essas pessoas.

Ainda hoje, onde se tem um maior acesso à educação, vemos as as consequências dessa falta de políticas de inclusão da população negra. A participante Guerreira conta que o seu pai é uma das pessoas foram perpassadas pela falta de estratégia e oportunidade para estudar.

Ele está com 78 anos, ele trabalha de motorista de ônibus (se emociona) carregando as crianças pro colégio, e todo ano pra ele renovar a carteira dele as minhas irmãs que levam ele porque ele não ler e é muito complicado sabe? Eu sinto um aperto assim, aí chego lá e ele me pede “minha filha, me ensina a ler” eu digo “pai eu vou te ensinar, eu estou estudando pra isso” aí é muito... aí desculpa gurias (se emociona). E aí eu... ele tem os livros dele lá, ele pega os cadernos que ele estava fazendo EJA todas as sextas-feiras de noite, eu não sei esse ano como é que está por causa da pandemia, e aí ele conseguiu escrever o nome dele, da mãe dele e da cidade onde ele mora, que é em Cristal. O sonho dele é aprender a ler e o meu sonho é eu conseguir fazer ele ler. (Guerreira, mar. 2022).

Outra participante também compartilha o caso de alguém que não teve o acesso uma educação de qualidade.

a educação é tudo! E nós como professores temos essa oportunidade de motivar, agora mesmo eu estou com uma jovem, ela tem 20 e poucos anos e ela vivia com um rapaz, o rapaz faleceu e ela veio para a cidade e alguém lá na congregação que eu me congrego evangelizou ela e ela veio a tomar a decisão, se batizou (explicar sobre o batismo) está lá com a gente e ele pediu essa pessoa, essa pessoa que batizou ela me pediu para ficar com ela, fazendo acompanhamento, ele me deu apostila com todo o material que eu tinha que passar pra ela e ele me disse “ela não sabe ler, eu chego lá, eu leio, eu falo pra ela e tal” e aquilo mexeu comigo, ela é negra também, e aquilo mexeu comigo eu falei “eu não vou ficar aqui te enchendo de informações, aquilo que eu acho, que eu penso de jeito nenhum” eu falei para ela “você topa aprender a ler” e ela disse “ai eu quero”, eu disse “então eu vou te ensinar a ler, é por aqui que vamos começar, eu vou te ensinar a ler, depois que você aprender a ler, aí sim, aí você pode ler a bíblia, porque aí você vai ler, você vai comparar, você vai ver se é isso mesmo, entende? Eu não vou ficar aqui te enchendo de informação, me incomoda, sabe? Você ficar enchendo as pessoas do que você pensa na verdade (Perseverante, mar. 2022)

Porém, é importante ressaltar que apesar das pessoas negras passarem por diversas tentativas de marginalização, elas também se organizaram de forma a tentar manter seus saberes e para lutar pelo direito de viver, sejam pelos quilombos formados, seja pelo movimento negra em toda a sua pluralidade.

No século XX, o movimento negro foi crucial para a visibilização de diversas pautas importantes para as pessoas negras no Brasil, a educação era uma delas. Como dito anteriormente, a educação para este movimento tem um papel substancial na busca pela equidade, por isso muitas das organizações criadas por ele eram de cunho educativo, a fim de promover os diversos saberes afro-brasileiros, de agregar a população brasileira e fortalecer suas culturas (Gonçalves e Silva, 2000).

O movimento negro também tem responsabilidade na implementação das cotas afirmativas no início do século XXI, políticas que possibilitam a introdução de saberes produzidos por pessoas negras, saberes que são contra a lógica hegemônica e europeia instituída nestas instituições (Gomes, 2011). A possibilidade de maior ingresso nas universidades brasileiras foi um feito significativo para o movimento e que hoje garante o direito de estudar de muitas pessoas negras.

o sistema de cotas afirmativas definido pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma modalidade de seleção que visa a reservar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. No caso brasileiro os grupos acolhidos pelas políticas de ações afirmativas foram os estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas. (Brasil, 2014, p. 49)

Todas as participantes ingressaram na universidade por meio das ações afirmativas e todas demonstraram considerar relevante a política para a continuação de suas formações. Tanto Guerreira quanto Eva, relatam ter sido as primeiras pessoas da família a ingressar na universidade.

Eu também sou a primeira da minha família, de toda a minha família, na minha família do lado da minha mãe e do lado da mãe do meu pai, eu sou a primeira, aí uma irmã minha é agente de saúde lá em Cristal e a outra

trabalha num restaurante à noite fazendo lanche e quem está cursando superior só eu né, graças a Deus (Guerreira, mar. 2022)

Eu sou de uma família, assim, muito humilde e eu sou a primeira a me formar na faculdade, então é uma coisa gratificante de ver a felicidade da minha mãe e da minha avó. Se eu não fizesse pedagogia eu faria Educação Física, continuaria na área da educação. (Eva, mar. 2022)

As participantes Eva e Maria relataram que para além do ingresso, também compreendem como necessidade a discussão sobre saberes plurais e a disseminação do conhecimento sobre as cotas raciais e outras ações afirmativas.

Só pra reforçar essa questão das cotas e das ações afirmativas, eu fui, por um tempo, bolsista do núcleo de ações afirmativas e eu sentia a falta de conhecimento das pessoas em relação ao que era uma cota, ao que era uma ação afirmativa, e o apagamento e o silenciamento da universidade mesmo em relação aos outros núcleos, como se a questão dos negros não fosse tão importante quanto de outro núcleo, entende? (Maria, mar. 2022)

Eva compartilhou com o grupo o sentimento que tinha em relação ao tratamento com as pessoas cotistas.

Acho uma grande discriminação é a respeito dos cotistas, porque nem todos os alunos aceitam o cotista. "Porque qual a diferença dele de mim?", sabe? [Houve uma pausa, por problemas com a internet]. Falei das cotas que existe muita discriminação com os alunos que entram por cota racial. (Eva, mar. 2022)

Apenas o ingresso na universidade não é o bastante, quando entendemos que este espaço deve ser plural. As ações afirmativas, como citado anteriormente, trouxeram a possibilidade da diversificação do conteúdo acadêmico, mas na prática esse processo nem sempre ocorre.

As ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. Estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico. No caso específico da educação superior, essas políticas

deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra (Gomes, 2011, p.138)

As estruturas de poder herdadas do processo de colonização não são anuladas nas instituições educacionais, pelo contrário, estes espaços muitas vezes se tornam perpetuadores dessa estrutura. Então, quando se é pensada a oferta de uma educação equitativa, não é apenas sobre ingresso, é sobre assumir a educação como um espaço político, rever como as instituições de ensino se configuram e repensar as práticas desses lugares, a fim de alcançar diversas pessoas e fazer com que elas não apenas ingressem, mas permaneçam e concluam suas formações.

Caminhos para se pensar

Neste sentido a população negra já tem formulado estratégias para um ensino democrático. As próprias ações do movimento negro indicam a construção de pedagogias de(s)coloniais, práticas que vão contra o sistema de relações de poder e subalternidade. As ações dos movimentos sociais contra coloniais, pressupõem a superação das desigualdades econômicas, aquisição da independência política e a descolonização dos saberes, relações e mentes.

O processo de colonização foi muito além da apropriação indevida de territórios e exploração dos habitantes desses lugares, foi também a matança de culturas, modos de viver, línguas e maneiras de se pensar (Torres, 2018). O termo colonialidade surge desse entendimento que apesar do fim da colonização enquanto apropriação e exploração de corpos e territórios, ainda resta a lógica dessa relação hierárquica e ela está presente em como as instituições se configuram e em como as relações entre as pessoas se dão.

As práticas contra coloniais aqui são aquelas que buscam visibilizar os conhecimentos não hegemônicos, os saberes de povos originários, o conhecimento ancestral de comunidades do continente africano, a fim de romper com a lógica eurocêntrica, “a de(s)colonialidade se torna então o movimento de descentralizar o poder sobre a produção de conhecimentos evidenciando os saberes dos povos outrora silenciados” (Silva, 2023).

O movimento feminista negro, por exemplo, tem como uma de suas práticas a visibilização de mulheres negras que contribuíram significativamente com a sociedade, mas foram apagadas da história. Esse movimento, que ganhou força aqui no Brasil nas décadas de 70 e 80, segundo a pesquisadora Ana Claudia Jaquette Pereira, Doutora em Ciência Política (Pereira, 2013), não só reforça visibilização dessas mulheres como também aponta para o fato das mulheres negras serem plurais, além de trazer para o campo acadêmico o conceito da interseccionalidade.

A pedagogia do feminismo negro abrange práticas contra o sexismo, racismo e a desigualdade econômica, a partir do entendimento que mulheres negras e diversos outros grupos sociais perpassam por uma encruzilhada de opressões e a superação apenas de uma delas não significa uma emancipação de fato.

Essa pedagogia tem como compromisso o pensamento crítico e a liberdade, a superação das relações de poder e subalternidade, ela tem por objetivo uma sociedade que reconheça e respeite as diferenças das pessoas e que vise o bem estar social e não o lucro como defende a Doutora em Educação Carolina Pinho (Pinho, 2022). Ela busca compreender como as diversas opressões que atingem as mulheres negras influenciam em suas formações e a partir dessas compreensões

se constroem estratégias e caminhos para a construção de uma educação libertadora.

As narrativas trazidas neste trabalho evidenciam as influências das opressões que as participantes passaram, ao trazerem as dificuldades que passaram para terminar o ensino médio, para adentrarem o meio acadêmico e ainda as situações que precisaram lidar dentro deste ambiente, elas também evidenciam como raça, classe e gênero influenciam em suas formações.

Contudo, elas também demonstram o que tem feito nesse lugar de encruzilhadas, ao conseguirem retornar aos estudos e adentrar a universidade, elas têm resistido e buscado caminhos para a liberdade buscando o trocar saberes com outras mulheres e construir seu próprio pensamento crítico.

As participantes, por meio dos seus relatos, que a sociedade ainda está estruturada de forma a (re)produzir as opressões de classe, raça e gênero, mas é evidente que as mulheres negras entendem a educação como o caminho para a emancipação e superação da colonialidade.

A pedagogia feminista negra tem se consolidado nesse âmbito, valorizando as narrativas de mulheres negras; compreendendo os impactos de raça, classe e gênero; compartilhando saberes contra coloniais e apresentando caminhos para uma educação equitativa. Portanto, a presente pesquisa entende, as narrativas aqui apresentadas como ferramentas para a continuação da construção de uma pedagogia feminista negra que elabora uma educação para todos e todas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: EVARISTO, Conceição. (Org).

Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. A Construção de Becos. In: EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018, p. 13-15.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil:** ausências, emergências e a produção dos saberes. Política e Sociedade, v. 10, n. 18, p. 15-30, abr. 2011.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

PEREIRA, Ana Claudia J. **Feminismo Negro no Brasil:** a luta política como espaço de formulação de um pensamento social e político subalterno. Florianópolis, SC: Fazendo Gênero 10, 2013.

PINHO, Carolina S. B.; MESQUITA, Taina V. L. (Org.). **Pedagogia feminista negra**. São Paulo: Veneta, 2022.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; GROSGUÉL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

12

VOZES FEMININAS DOS QUILOMBOS NO SUL DO SUL: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E MEMÓRIA

Graziela Rinaldi da Rosa

Ana Paula Grellert

Eu acho assim, as mulheres têm que lutar. As mulheres têm que ser guerreiras. Eu passei muito trabalho, minha filha. Eu chorei muito nessa vida. Eu caminhava três quilômetros do Coqueiro até aqui, com chuva, de noite; Relâmpago. Daí se misturava, a lágrima do cansaço e muitas vezes da gente se incomodar. Nunca desisti.

(Dona Eva. Quilombo Rincão das Almas, 2018).

Conhecer as mulheres que vivem nos quilombos de São Lourenço do Sul/RS foi um dos principais objetivos de uma pesquisa ação participante, realizada com apoio da FAPERGS e do CNPq, durante os anos de 2016-2018. Tal pesquisa corroborou com o sonho de uma estudante negra quilombola, que vive no Quilombo da Coxilha Negra/RS. Uma mulher negra, quilombola e bonequeira, que confecciona bonecas negras e sonhava em ensinar outras mulheres que viviam nos quilombos a fazer bonecas negras.

Como “entre as características da Educação Popular está a de acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para a sua realização (Streck, 2013, p. 357), essa pesquisa ação participante teve diversos movimentos, primeiro emergiu do próprio movimento da primeira quilombola da Comunidade de Povos Remanescentes de Quilombo Coxilha Negra/RS, ingressar em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, e dos movimentos que a Universidade pública tem feito para repensar seus saberes e fazeres, bem como o papel que tem diante da diversidade, do acesso e permanência de povos tradicionais na Universidade. Sendo assim, não

podemos falar que se trata apenas de uma pesquisa, pois envolve a tríade – Ensino, Pesquisa e Extensão, inserida na Diversidade Cultural, étnico-racial e de Gênero¹.

No Sul do Sul do Brasil, temos em uma cidade de cerca de 40 mil habitantes a presença de seis quilombos, sendo cinco quilombos reconhecidos, e um em processo de reconhecimento. São quilombos registrados e certificados pela Fundação Palmares no município de São Lourenço do Sul/RS as comunidades quilombolas do Torrão, Monjolo, Coxilha Negra, Picada e Rincão das Almas, localizadas em diferentes localidades do interior do município e um na zona urbana, sendo este último em processo de reconhecimento. Nele as mulheres são a maioria, na liderança das associações. São elas quem mais permanecem nos quilombos e desenvolvem trabalhos domésticos, cuidam das crianças, fazem trabalhos artesanais, plantam, estudam e buscam melhorar a qualidade de vida dos/as moradores/as de suas comunidades. Descendentes de africanos/as escravizados/as e marcadas por uma história que até pouco tempo não era contada, elas aprendem a contar suas histórias, e valorizar as suas memórias e seus saberes, que são ancestrais. Sabe-se que:

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem: “Africanos livres” se tornavam também aqueles escravos utilizados como soldados para fazer as guerras de destruição dos dirigentes brancos. (Nascimento, 2016, p. 79)

As comunidades de povos remanescentes de quilombos de São Lourenço do Sul/RS foram reconhecidas a partir de 2010, e a partir desse

¹ Sobre a pesquisa, ver o artigo “Memórias e histórias de vida de mulheres dos quilombos” (ROSA, 2019).

reconhecimento observou-se o protagonismo feminino, onde as mulheres passaram a liderar as comunidades, tendo em sua maioria a representação de liderança feminina nas associações dessas comunidades quilombolas.

As comunidades quilombolas de São Lourenço do Sul/RS, tiveram reconhecimento formal pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em diferentes momentos, reafirmando sua relevância histórica e social. Um exemplo marcante desse processo é a certificação da comunidade Rincão das Almas, que foi oficialmente reconhecida como remanescente de quilombo em 2010. Esse reconhecimento, além de conferir visibilidade às comunidades, representa um passo significativo no cumprimento dos direitos territoriais e preservação das identidades culturais afro-brasileiras. Adicionalmente, outras comunidades do município, como Torrão, Monjolo e Coxilha Negra, também foram certificadas pela FCP. É importante destacar que, segundo dados da Fundação Cultural Palmares de 2015, o Brasil possuía 2.474 comunidades quilombolas certificadas, sendo 106 no Rio Grande do Sul e cinco especificamente em São Lourenço do Sul/RS.

Tal número reflete a diversidade e a abrangência do movimento quilombola, que tem lutado por políticas públicas que asseguram a regularização fundiária e o acesso aos direitos básicos. Nesta direção, evidencia-se a importância das mulheres quilombolas, as quais desempenham um papel importante nas comunidades quilombolas, tanto na preservação das tradições culturais quanto na luta por direitos e justiça social, além de serem protagonistas na transmissão de saberes ancestrais, na organização comunitária e na resistência frente às adversidades. Além disso, elas assumem funções fundamentais na economia familiar, no cuidado com a terra e na construção de identidades coletivas, consolidando-se como pilares da sustentabilidade e resiliência de suas comunidades.

O reconhecimento das comunidades quilombolas de São Lourenço do Sul/RS não apenas reafirma sua contribuição histórica na formação cultural e social da região Sul do RS, mas também evidencia os desafios enfrentados por essas comunidades. Questões como acesso a terras, preservação de práticas culturais, valorização do papel das mulheres e implementação de políticas públicas continuam sendo pontos chave para garantir a efetivação plena dos direitos, e nesta direção, o processo de certificação é um marco essencial na valorização e na proteção dos territórios quilombolas.

Sabemos que “transcorridos mais de noventa anos desde a abolição do escravismo, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social” (Gonzalez, Lélia; Hasenbalg, Carlos, 2022, p. 121). E nesse contexto as mulheres negras sofrem ainda mais no acesso e permanência à educação, no mercado de trabalho e na representação política. São elas quem mais necessitam que sejam criadas creches nas comunidades rurais e escolas próximas aos quilombos para que seus filhos e filhas frequentem.

A questão da saúde da mulher negra ainda é pouco discutida, bem como as violências que sofrem, como por exemplo a discriminação racial, violência doméstica, violência patrimonial, preconceito racial e o racismo. Uma questão central foi trabalhar “o que é ser mulher quilombola”. Tais temas foram abordados durante a pesquisa, tanto durante as entrevistas, quanto nos encontros realizados em forma de oficinas e rodas de diálogos. Entre algumas narrativas com este tema, temos a fala a seguir, advinda de uma das entrevistadas do Quilombo Coxilha Negra:

Tem várias coisas que ser quilombola me trouxe, tenho orgulho de ser negra, tenho orgulho do meu cabelo, tenho orgulho do meu tom de pele, porque eu me acho única. Só se fazer um clone de mim para ter outra igual. Cada um tem seu eu, suas marcas, como mulher, como quilombola, as

dificuldades têm sido emprego e escola. É bem complicado. (Geiza, Quilombo Coxilha Negra, 2018).

Uma das adolescentes que participaram da pesquisa, ao falar sobre questões étnico raciais na escola nos contou que não havia muitos negros e negras na escola do campo que estudava. Era apenas ela e outra menina quilombola, e que havia apenas uma professora negra, e que não havia muitas atividades sobre povo negro, racismo, e outras questões que abordasse a história dos quilombos, por exemplo. A jovem quilombola disse: “são mais da cultura alemã e tem a festa alemã. Eles nunca fizeram uma festa de negro” (Bianca. Quilombola jovem da Coxilha Negra, 2018). Sabemos que ainda temos muito o que trabalhar sobre a diversidade étnico racial, especialmente a partir da formação de professores/as, e nesse sentido, ter professoras/es negros conscientes de sua negritude faz toda diferença, especialmente quando há escolas no entorno dessas comunidades de povos remanescentes de quilombos. Em um dos encontros no Quilombo Rincão das Almas, ao serem provocadas a pensar sobre os clubes negros, as mulheres contaram que vivenciaram essa faceta da história.

Eu cheguei a ir a baile assim. O branco dançava de um lado e o negro do outro, na porta separado. [...] E foi mudando. Era dividido como se fôssemos um bicho, um animal, como se fôssemos animais. Mistura jamais. Mistura jamais poderia ter! Hoje já tem mistura. (Quilombo Rincão das Almas, 2018)

A utilização da expressão “como se fôssemos animais” na narrativa de uma mulher quilombola evidencia a profundidade da desumanização imposta à população negra através do racismo, evidenciando não apenas experiências pessoais de exclusão, mas também um processo histórico de negação da humanidade das pessoas negras. Assim, dialogamos com Freire (2011a), o qual contribui a esse respeito:

[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 2011a, p. 40-41).

A desumanização é uma ferramenta de opressão e que legitima a violência e a discriminação. Grellert (2015, p.55) argumenta que, desde Freire, “A desumanização explicita-se pela dicotomia que se apresenta entre opressores e oprimidos, e é resultado de relações sociais que desvirtuam a vocação humana de “ser mais”. Compreendemos que, atualmente, é preciso analisar criticamente o uso de tais expressões como “mistura jamais poderia ter” e “como se fôssemos animais” de maneira a nos permitir compreender os mecanismos do racismo e para promover uma mudança cultural que reconheça e respeite a dignidade de todos os seres humanos, pois estas expressões ainda ressoam na sociedade atual, negando assim a vocação histórica de homens e mulheres: a de ser mais.

Uma trajetória de pesquisa tecida por inúmeras histórias de vida

Por que pesquisar as meninas e mulheres que vivem nos quilombos de São Lourenço do Sul? Talvez essa pergunta faça sentido para começarmos a contar como essa pesquisa foi desenvolvida, a partir de um edital de jovens doutores/as, lançado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul/RS e CNPq, em que foram entrevistadas quarenta mulheres dos Quilombos: Coxilha Negra; Rincão das Almas; Torrão; Picada e Monjolo.

Trabalhar com as narrativas de vidas de mulheres, a oralidade, e suas histórias de vidas e de suas comunidades nos fez desenvolver outros métodos, e portanto metodologias, métodos esses que muitas vezes parte das próprias mulheres, que estão em movimento, em luta, em marchas, em salões de beleza, nos bares, nas escolas de samba, em escolas, nas ruas, nas lavouras, em igrejas, em partidos políticos, em sindicatos, em seus lares, nas comunidades e em outros tantos lugares, desenvolvendo tantas ações ao mesmo tempo, que não tem como pesquisar sem “mergulhar” nesse universo multifacetado. Assim, trabalhar com história oral e narrativas de vidas de mulheres nos exige um *estar com*, *construir com*, *tecer com*, *escrever com*, *conviver com*, *cozinhar com*, *plantar com* as mulheres que dialogam com as nossas pesquisas. Somente assim, desenvolveremos pesquisa numa perspectiva feminista e de gênero.

Figura 1: Quilombo Rincão das Almas, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de Graziela Rinaldi da Rosa

A abordagem das narrativas de vidas de mulheres por meio da história oral revela-se como um campo metodológico que desafia as práticas tradicionais de pesquisa, exigindo um engajamento ativo,

dialógico e colaborativo. A oralidade, nesse contexto, não é apenas um meio de transmitir memórias, mas também um espaço de construção e ressignificação de identidades, saberes e resistências. Quando as histórias das mulheres quilombolas, por exemplo, são integradas às práticas de pesquisa revela-se um processo complexo de suas vivências, marcadas por múltiplos papéis sociais e econômicos. Esse "estar com" as mulheres, conforme proposto, implica uma ruptura com a neutralidade científica convencional, pois permite que o/a pesquisador/a não seja um observador/a externo, mas participante ativo/a na construção do conhecimento que emerge das dinâmicas comunitárias.

Além disso, esse tipo de pesquisa desafia a hierarquização do conhecimento ao valorizar as práticas cotidianas e os saberes situados nas mulheres. Como mencionamos, espaços como salões de beleza, escolas de samba, entre outros, tornam-se territórios epistemológicos onde se constroem narrativas que transcendem o âmbito individual para tecer histórias coletivas de resistência e transformação social. Ao adotar uma perspectiva feminista e de gênero, a pesquisa não apenas confirma essas mulheres como protagonistas de suas histórias, mas também problematiza as estruturas de poder que moldam suas realidades. Essa abordagem, ao integrar práticas como cozinhar, plantar e conviver, amplia o conceito de ciência, valorizando a interseccionalidade e a multiplicidade de experiências que enriquecem o debate educativo e estratégico para uma produção de conhecimento mais inclusiva e transformadora.

A pesquisa nasce pelas mãos de uma educadora popular e uma estudante quilombola. Ambas inseridas numa Universidade Pública Federal, em um campus da Universidade construído em meio a um território marcado pela presença de diversos povos tradicionais e comunidades de povos remanescentes de Quilombos. A partir das

narrativas de vidas de mulheres negras quilombolas, foi sendo construído no decorrer da pesquisa um documentário, pois percebeu-se que durante os encontros, que foram gravados através de áudio e vídeo, as mulheres gostavam de falar suas histórias, mostrar suas casas, suas comunidades, seus trabalhos artesanais, as pessoas queridas, o cemitério, suas plantas, a lavoura, a casa que construíam...

Os relatos de vidas iniciavam com a provocação da pesquisadora sobre suas histórias de vida. Além de cozinhar, limpar as casas, muitas também lavaram roupas em açudes para fora, outras faziam artesanato de bonecas negras, tapetes, fuxico, artesanato com palha de milho, trabalhos com lã de ovelha, colcha de retalhos, crochê.

O trabalho como domésticas fora de casa, especialmente junto a famílias brancas era o que mais as mulheres de povos remanescentes dos quilombos de São Lourenço do Sul/RS encontravam para fazer fora das comunidades, além do trabalho nas lavouras de famílias pomeranas.

O universo das trabalhadoras domésticas é o que mais concentra mulheres negras no Brasil. Em 2018, 6,2 milhões de pessoas do país tinham como ocupação o serviço doméstico remunerado, segundo estudo realizado por pesquisadoras do Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2019. (Bento, 2022, p. 80).

A comida por muito tempo foi feita em fogo de chão, como foi relatado nos encontros. Algumas nos mostravam fotografias das quilombolas mais antigas, contaram o que suas ancestrais comiam, plantavam e colhiam.

Percebeu-se que contar essa história através de textos não seria suficiente, e então nasce o primeiro documentário sobre as Mulheres dos Quilombos de São Lourenço do Sul/RS². O documentário foi lançado

² O documentário está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AH3HUIiU5zk>

no dia 12 de junho de 2019 pelas próprias quilombolas, no município de São Lourenço do Sul, onde elas puderam se ver no telão, e compartilhar a experiência, abrindo para comentários e questionamentos da comunidade do campo e da cidade que estavam no IV *Seminário das Mulheres do Campo, das águas, florestas e cidades* (FURG), Campus São Lourenço do Sul.

Como nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 66), o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A pesquisa aqui apresentada, foi construída e desenvolvida a partir do que nós feministas chamamos de ética feminista, tendo a perspectiva ética-política-pedagógica com enfoque feminista, decolonial e interseccional, considerando que, “não existe um só caminho para o feminismo. Indivíduos de diferentes origens precisam de uma teoria feminista que dialogue com a vida que têm” (Hooks, 2019a, p. 165).

Figura 2: Eva Maria- Quilombo Rincão das Almas, 2018



Fonte: Arquivo pessoal de Graziela Rinaldi da Rosa

O argumento de hooks (2019a) nos convoca a refletir sobre as implicações éticas do pensamento e prática feminista. Ao rejeitar a ideia

de universalidade no feminismo, nos convoca a considerar e valorizar as singularidades das vivências humanas, especialmente aquelas marcadas por opressões interseccionais como gênero, raça, classe e sexualidade. A ética, nesse contexto, se manifesta como um compromisso com o respeito e a inclusão das diferenças, recusando hierarquizações de experiências e saberes. Nesse sentido, podemos recorrer a Freire (1996) o qual reforça essa visão ao afirmar que “não há ética fora da possibilidade de assumir-se como sujeito” (Freire, 1996, p. 13), o que implica a necessidade de valorizar as vozes e histórias das mulheres em suas diversas realidades.

Sob essa perspectiva, a ética feminista proposta por hooks (2019a) é dialógica e situada, exigindo que a teoria se molde às realidades concretas das pessoas. Essa abordagem implica uma crítica às práticas teóricas que invisibilizam ou desconsideram as especificidades culturais, históricas e sociais de grupos marginalizados. Ao articular o feminismo com a ética da dialogicidade de Freire, é possível afirmar que o diálogo não é apenas um método, mas uma prática ética que valoriza o outro como sujeito de saberes e como parceiro na construção do mundo. Assim, uma ética feminista inspirada por hooks (2019a) e Freire (1996) requer uma postura de escuta ativa, onde o diálogo com as vivências das mulheres seja o fundamento para a construção de teorias e práticas emancipatórias. Tal perspectiva não apenas amplia a compreensão da opressão, mas também fortalece a capacidade do feminismo de promover a justiça social em suas múltiplas dimensões, além de ressignificar o papel dos feminismos enquanto movimento e projeto político ético comprometido não apenas com a igualdade de gênero, mas com a dignidade, autonomia de todos e todas.

Alguns questionamentos que a Educação Popular tem feito, como por exemplo: “Quais os lugares onde hoje se realiza a educação popular?”

Que territórios vão sendo abandonados e quais vão sendo ocupados ou construídos? Quais são os seus sujeitos?” (Streck, 2013, p. 359) nos provocam a pensar sobre os territórios dessa pesquisa, que são territórios de luta, do povo negro, e de (RE) Existência e conservação de saberes ancestrais, onde as mulheres seguem se destacando com seus conhecimentos e habilidades como guardiãs das sementes, griôs, lideranças comunitárias, benzedeiças, artesãs, dentre outras.

Acreditando que “una pedagogía popular feminista” (Claudia Korol, 2017, p. 16), e no poder dos pactos que estabelecemos entre *nosotras*, e da sororidade é que nos encontramos para pesquisar, tramar, costurar, confabular, e nos unirmos, afinal “La sororidad emerge como alternativa a la política que “impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza” (Lagarde y De Los Rios, p. 125).

Vem sendo defendido por algumas feministas latino-americanas que nós feministas realizamos uma educação popular feminista, e que construímos metodologias que corroboram com “a educação como prática de liberdade”, inspirada em Freire, e nas (re)leituras e escritas de feministas e mulheres não feministas, mas que são fundamentais para refletirmos com grupos de mulheres e fundamentarmos nossas pesquisas, como Bell Hooks (2019, 2019a, 2021), Claudia Korol (2007), Cida Bento (2022)

Sabe-se que:[...] modelos educativos são produtos de grupos sociais e, assim, são campos simbólicos e políticos de poder do saber. Eles são constituídos contra, emergem para ocupar espaços, realizam práticas que reforçam umas e destroem outras, disseminam ideias que são a negação de ideias antecedentes [...] (Brandão, 2012, p. 105). Falar de uma educação popular feminista parece ser algo novo para nós feministas brasileiras, mas não é. Nós, estudosas da Educação Popular

feminista, ainda não/ou pouco reconhecemos que temos um campo de saber dentro da educação popular que foi construído por nós mesmas. Algumas latino-americanas de outros países já têm escrito, falado e (re) criado esse conceito a mais tempo a partir do reconhecimento que há uma ou várias pedagogias feministas. Nesse sentido, aprendemos com Cláudia Korol (2007) que:

La pedagogía feminista tiene una de sus claves un encuentro de la memoria no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias. Pedagogía que prefiere el testimonio al silencio de los textos. Testimonio colectivo, hecho de muchas memorias capaces de afirmar o de cuestionar identidades (Korol, 2007, p.19)

As metodologias de pesquisa ação participante que envolvem mulheres precisa compor uma prática maior, de luta, de construção coletiva, social e numa perspectiva epistemológica feminista e de gênero. As pesquisas desenvolvidas por nós pesquisadoras militantes feministas são naturalmente de cunho popular e participativo, pois são construídas em diálogo com os movimentos sociais, especialmente os feministas. São pesquisas comprometidas com a realidade social das mulheres e meninas, buscando atender demandas das próprias mulheres, e contribuir na construção de políticas públicas, especialmente numa perspectiva popular, decolonial, feminista e de gênero. São pesquisas que ousam repensar e recriar suas metodologias, a partir de práticas libertárias, políticas e criativas, que buscam melhorar a qualidade de vida das mulheres, o bem viver e contribuir para o fortalecimento de suas lutas, e comunidades.

Claudia Korol (2017) nos contou que:

Personalmente, sigo enamorada de aquella búsqueda todavía inmadura y limitada de Freire, que concebía a la educación como “práctica de la libertad”. Aun compartiendo su crítica a la misma veo la oportunidad de

recuperarla y recrearla, poniendo énfasis en nuestra experiencia político-pedagógica en las batallas por la libertad, no sólo en el más allá deseado, sino en nuestra propia cotidianidad. La “práctica de la libertad” no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y regresivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos (Korol, 2017, p. 16-17).

Trabalhar com metodologias participativas numa perspectiva feminista, decolonial e interseccional nos provoca a trabalhar com metodologias híbridas, e considerar outras práticas metodológicas que outrora não eram desenvolvidas em pesquisas, como por exemplo o trabalho artesanal como metodologia participante.

Nós feministas fomos constatando que as mulheres contam outras histórias, nesse sentido as metodologias aplicadas em outros tipos de pesquisas não nos bastavam, pois é preciso pesquisar e construir metodologias participativas que envolvem o que as mulheres fazem em seus cotidianos. Também fomos aprendendo que há diversos feminismos.

[...] a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter claramente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter os negros e índios na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada pelos cientistas brasileiros (Gonzalez, 2020, p. 143).

Nesta direção, podemos considerar que os diferentes feminismos, em suas diversas vertentes, têm como foco a luta por justiça e igualdade, mas divergem nas formas de abordar as interseccionalidades e os contextos sociais, históricos e culturais das experiências das mulheres. Correntes

como o feminismo liberal, marxista, radical, negro, interseccional, decolonial, entre outras, oferecem perspectivas únicas que influenciam diretamente como concebemos e conduzimos nossas pesquisas. Compreendemos que essa pluralidade é essencial para uma abordagem acadêmica que reconheça e valorize as especificidades das vivências humanas, construindo conhecimentos críticos e transformadores.

Como já mencionamos anteriormente, de acordo com Hooks (2019a) não existe um único caminho para o feminismo. (p. 165). Tal perspectiva nos desafia a adaptar nossas práticas de pesquisa às realidades concretas das pessoas, abordando a diversidade como um valor ético e epistemológico.

No âmbito da pesquisa, essas diferentes correntes feministas ampliam as possibilidades epistemológicas, questionando orientações de saber e métodos tradicionais. Por exemplo, o feminismo negro, liderado por autoras como Sueli Carneiro (2003), centraliza as experiências de mulheres negras e nos convida à adotar metodologias interseccionais que considerem as interações entre racismo, sexismo e desigualdade de classe. Conforme Carneiro (2003):

[...] grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, assertiva já enfatizada por Lélia Gonzalez, “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial. (Carneiro, 2003, p.119).

Já com relação ao feminismo decolonial, destacamos a contribuição de Maria Lugones (2014), a qual critica a colonialidade do poder e do saber,

propondo a valorização de narrativas locais e propõe e a articulação entre gênero, raça e colonialidade, o que é central para entender as relações de poder impostas pela modernidade. Lugones (2014, p.98) propõe “uma abordagem que reconheça a interseccionalidade entre colonialidade do poder e colonialidade de gênero, como forma de resistir e desconstruir as violências estruturais presentes.”

Tais abordagens ampliam o escopo da pesquisa acadêmica ao desafiar as limitações das epistemologias eurocêntricas e ao propor novas formas de produção de conhecimento que sejam dialogadas e colaborativas. Adotar uma perspectiva feminista em nossas pesquisas significa, portanto, não apenas incorporar a diversidade teórica, mas também reconhecer como nossas próprias posições enquanto pesquisadoras e pesquisadores moldam as perguntas, os métodos e as interpretações que produzem. Tal postura está alinhada com a proposta ética de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo e da escuta como práticas transformadoras, afirmando que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 30). Assim, ao integrar os diferentes feminismos, nossas investigações tornam-se mais inclusivas, responsivas às demandas sociais e comprometidas com a transformação do mundo, contribuindo para uma ciência mais equitativa e representativa.

As narrativas de mulheres dos Quilombos: outras histórias para serem contadas

As mulheres e meninas quilombolas, em suas narrativas, não apenas relatam suas dificuldades cotidianas, mas também revelam a força, resistência e a potência de sua identidade. A partir de suas histórias, é possível perceber as complexas interseccionalidades de raça, gênero e território, e como essas mulheres, muitas vezes

invisibilizadas pela sociedade, se tornam protagonistas de sua própria história e da história de suas comunidades.

Como observa Carlos Rodrigues Brandão (2012):

Pesquisas feitas em meio rural têm demonstrado que é cada vez maior o número de crianças incorporadas precocemente ao trabalho agrícola, seja na propriedade camponesa, onde a família participa como uma unidade corporada do trabalho da casa, do quintal e da lavoura, seja na massa dos trabalhadores volantes (Brandão, 2012, p. 50).

Essas dificuldades são refletidas nas narrativas das mulheres quilombolas que, desde a infância, são imersas nas lógicas do trabalho e da resistência, enfrentando não apenas o peso do trabalho rural, mas também as barreiras do racismo, do machismo e da exclusão social. O relato de Geiza, exemplifica tal questão:

Homens mais velhos ganham mais, não reclamam tanto de pagar. Mas se tu fores mulher, ser jovem e por tu for quilombola, eles não querem te dar o mesmo valor de um homem mais velho. Tu não, tem força, vai te dar mil defeitos... não tem experiência... Eles falam mil coisas para não te darem o que tu mereces. Não é nem o que tu queres, é o que tu mereces. Eles não querem pagar o que tu está ali ralando, trabalhando para eles. (Geiza, Quilombo Coxilha Negra, 2018)

Ao serem questionadas sobre as dificuldades que enfrentam, tivemos vários relatos como esse:

Ah, as dificuldades são muitas. Ainda mais por ser negra, eles já olham atravessado. Tu tens que trabalhar pelo preço que eles acham que tem que ser. Não tem essa de escolher trabalhar por 150 ou 200 reais. Não. Tu tens que trabalhar pelo que eles acham que tu tens que trabalhar. Não tem terra para plantar. Só tem esses cantinhos, assim, pouquinho, como vocês estão vendo aqui. Aí a gente tem que trabalhar por essa procura. Daí a gente tem que aceitar pelo que eles querem pagar né. Daí eu e minha irmã vamos assim. Temos que ir em três, quatro casas. Não tem sábado, nem domingo e feriado. A safra começa assim, de novembro a abril tem serviço direto (Miriam Corrêa, Quilombo da Coxilha Negra. 2018).

Miriam descreve as dificuldades que enfrenta ao ser mulher negra no mercado de trabalho rural, onde a desvalorização do seu trabalho é uma constante. Sua narrativa expõe a interseccionalidade entre raça e gênero, que coloca as mulheres negras em uma posição de subordinação no mercado de trabalho, onde suas condições e habilidades são constantemente desvalorizadas. O fato de que Miriam e sua irmã têm que aceitar salários inferiores ao que consideram justo e trabalhar em várias casas, sem descanso, revela a precariedade e a sobrecarga de trabalho que as mulheres enfrentam, especialmente aquelas em contextos rurais e periféricos.

Além disso, a falta de terra para cultivar e a escassez de oportunidades de emprego formal impedem a geração de uma renda digna e a autonomia das mulheres quilombolas. Este cenário de exploração, intensificado pela desigualdade de gênero e raça, pode expressar as limitações do sistema educacional, que não oferece acesso a alternativas que permitam a essas mulheres alcançar melhores condições de vida. A educação, nesse contexto, poderia ser uma ferramenta de empoderamento, mas, como Miriam relata, a falta de acesso a melhores oportunidades educacionais e de qualificação profissional mantém as mulheres presas a esse ciclo de subordinação econômica e social. A luta por um trabalho digno e por igualdade no mercado de trabalho, portanto, se entrelaça com a luta por uma educação que promova a emancipação e a justiça social.

Já Adriana Ferreira, do Quilombo Coxilha Negra, destaca a complexidade de ser mulher quilombola e a dificuldade de se reconhecer como tal: “A gente nasce mulher negra, mas quilombola a gente tem que aprender a ser.” Sua fala ressoa com o conceito de freiriano sobre a conscientização, onde o sujeito passa de uma compreensão ingênua da realidade para uma leitura crítica e reflexiva

das condições em que está inserido. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2011a), argumenta que “a educação é um ato de liberdade” que permite aos sujeitos reconhecerem as estruturas de opressão e agir para transformá-las. Para Adriana, o processo de se tornar “quilombola” é um caminho de aprendizagem e resistência contínuos, “quando a gente não tem na história da vida da gente empoderamento desde criança de ser quilombola, de ser uma mulher, que a gente não sabe o que é ser. Eu aprendi a ser quilombola.”

Essa vivência de resistência e aprendizado é intensificada pelo contexto estrutural no qual as mulheres quilombolas estão inseridas. Mariela, jovem de 16 anos do Quilombo Coxilha Negra, relata um dos maiores desafios enfrentados: “A gente carrega um grande peso, pra carregar todas as raízes.” Sua fala é um eco da luta cotidiana das mulheres quilombolas para manterem sua identidade em um contexto de invisibilidade histórica. Além disso, ela evidencia um dos obstáculos mais persistentes: a falta de infraestrutura educacional e de apoio à maternidade. “Não tem creche para as crianças pequenas. Não tem como eu trabalhar e é difícil de estudar também.” Mariela, assim como outras mulheres do quilombo, enfrenta a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento educacional e o cuidado infantil, o que a obriga a conciliar o trabalho com a criação de sua filha, sem o suporte necessário.

Tal precariedade educacional, que também afeta Geiza, outra jovem quilombola de 15 anos, é marcada pela exclusão escolar e pelo racismo institucionalizado. Geiza descreve o ambiente escolar como um espaço onde o racismo se manifesta de forma cotidiana: “Escola é racismo, é bullying, tem muita coisa. Porque aqui é onde tem muito pomerano, alemão... Então, não tem... Eles não respeitam a gente ser como a gente é.” Para Freire, a educação deve ser um processo de

libertação, onde o estudante é visto como sujeito de sua própria história, e não como um objeto passivo de conhecimento. A educação que Geiza e tantas outras jovens quilombolas experimentam, no entanto, está longe de ser esse processo emancipatório, como ela mesma constata: “Mas o bom... é que eu sou, eu me aceito. O lado bom de ser quando tem reunião, a gente se sente bem, pois é o nosso meio, quando a gente se junta, é um momento único.” A coletividade e os momentos de convivência comunitária tornam-se, portanto, espaços de fortalecimento identitário, resistência e superação das opressões.

Figura 3: Neusa Beatriz Mourão. Quilombo Rincão das Almas/RS, 2018.



Fonte: Arquivo pessoal de Graziela Rinaldi da Rosa

No contexto do trabalho, Adriana relata a sobrecarga das mulheres quilombolas, que enfrentam a dupla jornada. "As mulheres do quilombo aqui da Coxilha Negra são domésticas e agricultoras. [...] Trabalham como diaristas, porque tem pouca terra, né. Aí tem que se deslocar pra outros agricultores pra poder ganhar seu dia". Essas falas confirmam o que o referencial teórico freiriano afirma sobre a importância de

reconhecer as condições de vida dos oprimidos, para que se possa atuar de forma transformadora. Desde Freire (2011b), podemos considerar que a realidade das mulheres quilombolas exige uma educação que parta do contexto concreto e que as ajude a se libertar da subordinação imposta pela estrutura social. Adriana, no entanto, vê uma mudança significativa nas mulheres do quilombo. "Agora elas estão bem mais cientes das coisas que estão acontecendo, vão pra frente, querem saber, estão buscando se valorizar e lutar". Portanto, as mulheres quilombolas estão começando a se organizar, a buscar novos espaços de poder e visibilidade, e a resistir à opressão.

Mariela também destaca esse movimento de transformação: "O maior papel da mulher no quilombo... preservar as receitas, essas coisas de casa, a educação dos filhos, brincadeiras, essas coisas que todas as mães passam pros filhos, mas que têm raízes quilombolas." A preservação da cultura quilombola e o papel central das mulheres na transmissão de saberes ancestrais tornam-se, assim, elementos essenciais na luta pela valorização da identidade quilombola.

A produção de bonecas negras, um projeto iniciado por Adriana, exemplifica como as mulheres quilombolas estão transformando suas práticas cotidianas em formas de resistência e empoderamento. "Quando eu entrego as minhas bonecas, que são lindas, eu estou entregando um pedaço de mim junto." A confecção de bonecas negras não é apenas uma atividade econômica, mas um ato de afirmação da identidade e de resistência ao racismo estrutural.

Figura 4: Bonecas Negras confeccionadas no Quilombo do Rincão

Fonte: Arquivo pessoal de Graziela Rinaldi da Rosa

Ao ensinar outras mulheres a confeccionarem bonecas, Adriana cria não apenas uma fonte de renda, mas também um espaço de fortalecimento comunitário e de empoderamento. Como Freire (2011b) afirma, a ação reflexiva e transformadora começa com o reconhecimento da realidade e a busca por uma mudança consciente.

As narrativas de Adriana, Mariela, Geiza e outras mulheres quilombolas mostram que, apesar das dificuldades, há um processo de resistência que se constrói coletivamente. Elas não apenas sobrevivem às condições impostas pela sociedade, mas se organizam para criar alternativas de fortalecimento e transformação. As mulheres quilombolas, ao reconhecerem suas raízes e ao se engajarem na luta por direitos, ressignificam suas histórias e constroem novas possibilidades de vida. Ao dialogar com a pedagogia freiriana, essas vozes nos lembram que a educação popular, quando feita a partir da vivência concreta e da valorização dos saberes locais, pode ser um poderoso instrumento de libertação e transformação social.

Para não finalizarmos...

Compreendemos que a referida pesquisa contribuiu para entendermos como as mulheres quilombolas, apesar das adversidades, têm se organizado para fortalecer suas identidades e lutar por mais direitos e oportunidades nos quilombos de São Lourenço do Sul/RS. As narrativas revelaram que as mulheres quilombolas se reconhecem como protagonistas da história de seus territórios e da luta por seus direitos, especialmente no que tange à terra e ao trabalho. Embora o acesso a direitos como cotas e outras políticas públicas tenha trazido avanços, a pesquisa também evidenciou as desigualdades persistentes no mercado de trabalho, onde a interseccionalidade entre gênero e raça ainda coloca as mulheres quilombolas em uma posição de vulnerabilidade econômica.

As narrativas de Miriam e Geiza, por exemplo, expõem a desvalorização do trabalho das mulheres negras no contexto rural, onde muitas vezes elas precisam aceitar salários inferiores e condições de trabalho precárias. Isso não só reflete a precariedade econômica das mulheres, mas também a ausência de uma educação que permita a elas acessarem melhores oportunidades e quebrar o ciclo de subordinação social e econômica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa trouxe uma abordagem participativa, valorizando a experiência das mulheres quilombolas e permitindo que elas se olhassem de uma forma nova, mais empoderada. O projeto de confecção de bonecas negras, por exemplo, foi uma prática que possibilitou que as mulheres se reconhecessem e se identificassem com as bonecas que criavam. Ao olhar para as bonecas, as mulheres passaram a ver uma representação de si mesmas, reafirmando sua negritude e identidade quilombola de forma positiva.

A prática da confecção das bonecas não só gerou uma fonte de renda, mas também funcionou como um exercício de autoestima e de valorização cultural, promovendo um processo de ressignificação da imagem da mulher negra, tanto para elas mesmas quanto para as comunidades ao seu redor. Tal movimento de empoderamento pode ser compreendido na perspectiva da pedagogia freiriana, em que a educação é um ato de libertação, permitindo que os sujeitos se vejam como agentes de sua própria transformação e da sociedade em que vivem, além de ressignificar o papel dos feminismos enquanto movimento e projeto ético político comprometido não apenas com a igualdade de gênero, mas com a dignidade, autonomia de todos e todas.

As mulheres reconhecem que hoje há mais valorização das mulheres dos quilombos, pois há mais direitos, cotas e outros direitos. As mulheres sempre estiveram à frente da luta pela Terra, e foram/são as protagonistas. Algumas trabalham fora do Quilombo, outras na Agricultura. Muitas ainda não conseguem trabalhar devido não ter escolas para suas crianças. Esse talvez seja ainda um dos grandes desafios. Na geração mais antiga, eram os homens que trabalhavam fora, e em alguns relatos as mulheres contam que o marido não gostava que trabalhassem enquanto as crianças eram pequenas. Em algumas narrativas, elas contaram que as mulheres ficavam em casa para criar e cuidar das crianças, e quando os/as filhos/as cresciam, é que passaram a trabalhar fora.

As mulheres contam que aprenderam a trabalhar com outras mulheres, geralmente suas mães e avós que trabalhavam nas lavouras, como podemos ver nessa história de vida: “Sobre a minha mãe, ela era uma mulher muito decidida, muito resolvida. Ela trabalhava muito para fora e a gente aprendeu a trabalhar com ela. Ela trabalhava na lavoura e a gente trabalhava com ela” (Quilombola do Rincão das Almas, 2018)

A pesquisa evidenciou que as mulheres e meninas sentem orgulho de serem negras e percebem que ainda há várias questões a melhorar. Dentro dos Quilombos as mulheres sonham em ser “mais comunidade”, e querem que “cada vez mais pessoas participem. Que tenha alguma coisa que desse mais renda”. Muitas sonham que seus filhos e filhas cresçam e sigam buscando seus direitos. Outras sonham em estudar e trabalhar, mas relatam a precarização do trabalho feminino das mulheres negras. Há quem sonha que as mulheres sigam aprendendo cada vez mais, que sigam fazendo cursos. Elas querem que a juventude tenha mais ocupação, como aulas de dança, aula de violão.

As reflexões aqui apresentadas evidenciam a relevância de uma ética feminista interseccional e decolonial como norteadora de práticas pedagógicas e metodológicas. Inspiradas por Paulo Freire, bell hooks e Claudia Korol, destacamos ao longo de nossa escrita, a necessidade de construir processos de ensino-aprendizagem e pesquisa que reconheçam e respeitem as múltiplas dimensões da experiência humana. A ética da dialogicidade, proposta por Freire, reforça que o diálogo não é uma técnica, mas um compromisso ético que valoriza cada sujeito como parceiro/a na construção do conhecimento. Tal perspectiva encontra ressonância na abordagem feminista de Hooks, que rejeita universalismos e enfatiza a pluralidade como um valor essencial para a justiça social, e ao buscarmos incorporar essas concepções em nossas práticas de pesquisa, reafirmamos o papel transformador de práticas educativas e investigativas fundamentadas na escuta ativa e no respeito às histórias e saberes das mulheres.

Ademais, a articulação entre os feminismos negro e decolonial, expressos por autoras como Sueli Carneiro e Maria Lugones destacados e refletidos junto às narrativas das mulheres quilombolas ao longo de nossa escrita, amplia o escopo teórico e metodológico e aponta

caminhos para questionar as epistemologias hegemônicas e valorizar narrativas e experiências locais. Tais aportes teóricos demandam metodologias que dialoguem com as realidades concretas das mulheres, promovendo práticas criativas e participativas que contribuam para a emancipação social. Assim, concluímos que, ao buscarmos integrar a diversidade de referenciais feministas em nossas pesquisas, reafirmamos o potencial transformador de uma pedagogia que ressignifica a Educação Popular como prática de liberdade, comprometida não apenas com a igualdade de gênero, mas também com a luta contra as diversas formas de opressão estruturais e históricas.

Referências

- BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 nov 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs). **Por um feminismo afro Latino-Americano. Ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRELLERT, Ana Paula. **A Educação Popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

hooks, bell. **Teoria feminista. Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo. Políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019-a.

KOROL, Claudia. La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. In: **Hacia una pedagogía feminista. Género y Educación popular**. Pañuelos en Rebelión. Buenos Aires: El Colectivo América Libre, 2007, p. 09-22.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Pacto entre mujeres Sorodidad**. Publicado em: www.celem.org. s/ano, p. 123-135.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **Tábula Rasa**, n. 9, pág. 73-101, 2014. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf> Acesso em: 14 nov 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro Brasileiro. Processo de um Racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **Pedagogias populares feministas latino-americanas: legados feministas para a educação popular**. In: SILVA, Márcia Alves da; ROSA, Graziela Rinaldi da. Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas. Curitiba: Brazil Publishing, 2019, p. 103-126.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Memórias e histórias de vida de mulheres dos quilombos. In: ROSA, Graziela Rinaldi da (orga). **Mulheres em Movimento: perspectivas em educação, ativismo e empoderamento**. Curitiba: Nova Práxis editorial, 2019, p. 41-58.

ROSA, Graziela Rinaldi da; SILVA, Márcia Alves. Práticas educativas feministas no Brasil: Perspectivas epistemológicas antipatriarcais e a pedagogia feminista. In: AMARO, Sarita; DURAND, Véronique. **Veias feministas. Desafios e Perspectivas para as mulheres do século 21**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017, p. 97-119.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI. 2012.

SILVA, Márcia Alves da; ROSA, Graziela Rinaldi da. **Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

STRECK, Danilo R. Territórios de Resistência e Criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R; STEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular. Lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 356-368.

13

DINDINHA, LAMPEJOS BIOGRÁFICOS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

*Eliete Marcelino Dias Andrade
Inês Ferreira de Souza Bragança*

Convite à leitura

O presente texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), cujo tema principal perpassa pela (auto)biografia de duas mulheres negras: uma avó, parteira, que não sabia escrever, mas era dona de um diário – no qual guardava os registros dos nascimentos que auxiliava – e a sua neta, uma professora das infâncias. Aqui, fazemos um recorte, focalizando lampejos da biografia da avó parteira, Sebastiana Muniz de Oliveira (1908 – 1984), destacando as potencialidades pedagógicas dos seus ensinamentos.

Escrever sobre a dona desse diário é um ato de resistência. Um gesto contra a barbárie do esquecimento. Algo que envolve um mergulho intenso em nossas raízes, como, também, nas memórias de tantas pessoas esquecidas pelo tempo. Mas, quem é essa mulher, essa parteira? Ela é a avó da primeira autora deste capítulo. Uma mulher de fibra, alegre, que amava cantar e criar versos, fazia arte com coisas simples. Cozinhas, divinamente, e dividia a comida do seu próprio prato para os pequenos que a rodeavam. Sempre tinha uma história para contar aos netos e aos agregados que brincavam na varanda da sua casa, diariamente.

O seu nome é Sebastiana e ela não gostava de ser chamada de avó, por isso adotou o apelido de Dindinha e pediu que todos os netos a chamassem assim. Um ser singular e repleto de simplicidade. Mulher forte, valente e criativa, fazia bolsas e cortinas, usando saquinhos de litros de leite, costurava-os um no outro e realizava as suas produções, muitas vezes, para uso pessoal. Vendia revistas de produtos de casa e de roupas. Fazia remédios, unguentos, xaropes para seus filhos, netos e quem mais precisasse usar. Vendia carne dos porcos que criava para pagar as suas viagens a Vieira Machado, Espírito Santo, ao menos uma vez ao ano, para visitar a família. Uma das pioneiras do empoderamento feminino da família! Foi sobre ela, ou melhor, a partir dela, que foi desenvolvida a pesquisa de mestrado, intitulada *“Do diário de uma parteira ao diário de uma professora das infâncias: memórias, histórias e formação docente”*, da primeira autora deste capítulo, com orientação da coautora.

O processo de escrita perpassou por momentos de mergulho intensos no mar das memórias coletivas. Para conseguir compor a biografia de Sebastiana Muniz de Oliveira, foi necessário conversar com muitas pessoas que, com ela, conviveram e que se lembravam de algo sobre ela para que fosse possível a escrita. Dentre elas: vizinhos, amigos, filhos, netos, noras e, especialmente, a cunhada/afilhada que tem a mesma idade que a sua filha mais velha.

Para costurar a pesquisa e elaborar o texto, foram realizadas entrevistas-conversas que foram importantes para o processo de produção de fontes narrativas e de escrita (auto)biográfica. Skliar (2018, p. 11) apresenta a conversa, como a unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. Segundo o autor, uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. E foi, dessa forma, entre os tumultos dos almoços e eventos de família e os transbordamentos das conversas,

na rua ou no comércio local, numa manhã de domingo, que as entrevistas aconteceram.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existe, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, **existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa**. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo (Benjamin, 1994, p.222, grifo das autoras).

O destaque feito, no trecho escrito por Benjamin, nos remete ao “encontro marcado entre gerações” e que tem acontecido a cada vez que Eliete Andrade retoma a leitura e a escrita sobre sua avó. O texto segue partilhando lampejos da biografia da Dindinha em diálogo com outras mulheres negras, e finaliza com algumas reflexões pedagógicas.

Lampejos da biografia da Dindinha em diálogo

As narrativas estão presentes, como prática social e como fenômeno antropológico que implica na necessidade humana de partilha, de encontro, de construção conjunta da vida, além de constituírem abordagem teórico-metodológica de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas. Na literatura, são consagrados os gêneros autobiográficos e biográficos, sendo o primeiro um registro do próprio autor sobre a sua história de vida e o segundo, um registro feito por um outro. Nas palavras de Lejeune (2003, p.37), “a autobiografia é a narração retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tônica na sua vida individual e, em particular, na história da sua personalidade”. Mas, podemos problematizar quanto dos outros há nos escritos autobiográficos e quanto de autobiográfico atravessa os escritos biográficos.

Araújo e Magalhães (2000) analisam as complexas relações entre a história de vida escrita com a participação do/a investigador/a (biografia) e a autobiografia. Se há uma perspectiva metodológica nitidamente diferenciada, as fronteiras são porosas, pois “*a margem de autonomia da pessoa biografada é grande e que lhe compete selecionar os acontecimentos e dar relevo às experiências que pode ou quer transmitir*” (ibid., p.13). A presença do/a investigador/a não deve bloquear a emergência da subjetividade do entrevistado. Nesse sentido, a história de vida assume os contornos de um intenso diálogo. (Bragança, 2012, p.51)

Assim, tomamos, como referência, os limiares porosos entre os referidos gêneros. Um dos livros clássicos do professor António Nóvoa (1988) intitula-se “O método (auto)biográfico e a formação”, o qual foi a inspiração da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004) para nomear o livro “A aventura (auto)biográfica” e o primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. O uso dos parênteses deseja dar a ver/sentir esses atravessamentos rizomáticos entre o biográfico e o autobiográfico e a impossibilidade de separação. Os outros nos habitam, assim como para Evaristo (2021, p.7), “homens, mulheres, crianças” se amontoavam dentro dela, “como amontoados eram os barracos” da favela onde morava, território da sua autobiografia “Becos da memória”.

O (auto)biográfico transborda e se expande, trazendo a história de muitos, interdições e aberturas. Importante, também, destacar a dimensão seletiva da memória e, portanto, qualquer tentativa de totalidade é ilusão, biografias e autobiografias afirmam-se, como versões de nós mesmos, situadas e contextualizadas, sobre a versão que desejamos apresentar. Para isso, escolhemos os fios que irão compor a intriga narrativa, o enredo, contando uma história que poderá ser lida, seguida, recriada pelos leitores (Ricoeur, 1994).

E, assim, como Evaristo (2017, p.10), assumimos a dimensão ficcional da memória e da narrativa;

Se a publicação de *Becos da Memória* levou 20 anos para acontecer, o processo de escrita do livro foi rápido, muito rápido. Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido, um dia. Tenho dito que *Becos da memória* é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção.

É a neta, professora, narradora, pesquisadora e autora que desenvolveu o trabalho intenso de produção de fontes narrativas, por meio de um inventário documental e de entrevistas-conversa, nos conduzindo a uma versão das itinerâncias de Dindinha que deseja partilhar, colocando-a em diálogo e nos ensinando.

Dindinha, nas tessituras (auto)biográficas de Eliete Andrade...

Falar sobre essa mulher provoca sentimentos diferenciados em quem a conheceu, conviveu com ela ou teve a oportunidade de nascer das suas entranhas ou amparadas por suas mãos. Seus pais, Justina Maria da Conceição e Randolfo de Oliveira, viveram no distrito de Conceição do Castelo, município de Cachoeiro de Itapemirim, Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil.

No livro *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx e Engels nos lembram que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (Marx; Engels, 1989, p.10). O filme *Tapete Vermelho* me fez pensar nas constantes lutas da população brasileira em busca de dignidade para suas vidas, de educação de qualidade, de cultura, de arte, de terra para trabalhar e para morar, de trabalho digno e de humanidade nos seres humanos. Quinzinho, interpretado por Matheus Nachtergaele, vive em uma pequena chácara e decide ir até a cidade. Falou ao filho que seu pai sempre o levava ao cinema para ver filmes do Mazaropi. E prometeu, assim como o pai fazia com ele, quando criança, que levaria o seu filho ao cinema também. Após viverem

inúmeras aventuras e desventuras na estrada, ao chegar à cidade, Quinzinho não encontrou mais aberta a sala de cinema que conhecia. Todas haviam virado igrejas. E continuou a sua procura incessante, de bairro em bairro. Quando, enfim, encontrou um cinema aberto, os funcionários zombaram do caipira que desejava ver filmes antigos, o que deixou Quinzinho furioso. Ao final, ficou pensando na promessa que fez ao seu pai, e, depois, ao seu filho, e, também, na basílica de Aparecida... O diretor Luiz Alberto Pereira foi muito feliz ao escolher Tapete vermelho, como nome da obra. Afinal de contas, uma promessa deve ser cumprida e muito bem cumprida, principalmente, em homenagem a alguém muito relevante, como o pai. Lembrei-me desse filme, porque todo cenário e parte da história dialogam com a vivência de meus pais e avó. Saíram do interior do Espírito Santo para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. Além disso, a mulher de Quinzinho, a Zulmira - interpretada por Gorete Milagres- que era conhecedora dos segredos das plantas, fazia remédios para pessoas e animais e, também, era rezadeira, assim como a minha avó e outros familiares. Quando vejo que uma das maiores doenças dos últimos tempos é a depressão, o acúmulo de tristezas, solidão, mágoas, rancor, falta de perdão, penso nesse ensinamento tão precioso. Luzia, minha mãe, dizia, também, que não podia “aguar a criança”, ou seja, comer algo na frente da criança e não dar um pouquinho. Descobri que, em minha família, havia benzedores que curavam “aguamento” de criança. Eu não entendo, porque esses ensinamentos foram se perdendo ao longo dos tempos. Tantas doenças poderiam ser evitadas se seguissem esses conselhos que aprendemos com os antigos. No entanto, Benjamin (1994) tenta explicar que o conselho, também, chamado de experiência em certo ponto, tornou-se algo antiquado com o tempo. Isso, porque as experiências têm deixado de ser comunicáveis. À medida que as pessoas

não narram mais as suas experiências, não compartilham mais as suas vidas umas com as outras, também, não aceitam mais conselhos.

O relacionamento da personagem Zulmira com seus pares, seus vizinhos e conhecidos, a preocupação com a saúde e o bem-estar do outro, me remete ao que ouvi da tia Bastianinha, nora da minha avó. Ela revelou, em uma das nossas conversas que, antigamente, se não visse uma determinada pessoa vizinha por uns dias, logo se preocupava com ela e ia visitar, saber como estava, se precisava de alguma coisa. E, em um desses momentos de preocupação com o outro, seu neto, hoje, com de vinte e oito anos (“moderno”), afirmou que era para deixar de se ‘meter’ na vida dos outros. Como diz Benjamin (1994, p. 200), parece que dar conselhos, atualmente, é algo antiquado e que não podemos ofertá-los nem a nós mesmos, nem aos outros.

Ao dialogar com Benjamin, em outros escritos, concordo que o processo de transmissão de cultura não é isento de barbárie (entendido, aqui, como algo cruel ou desumano) e, portanto, é fundamental fazer diferente, pensar diferente, agir diferente. O filósofo e sociólogo afirma que

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 1987, p.224).

Dessa forma, escovar a história, a contrapelo, pressupõe mudar a lente, olhar com outros olhos a realidade que está imposta e buscar mudanças indispensáveis. Gerações e gerações vivem situações parecidas e lidam de formas diferentes. Faz-se necessário, também, assumir, como educadora, uma postura de luta contra essa barbárie. E sobre isso, bell hooks (2019) nos faz refletir em seu artigo Educação

Democrática que, “para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolve tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade” (bell hooks, 2019, p.200) e não somente a vida acadêmica. É importante que a prática docente esteja atrelada à vida como um todo. Há que se mobilizar para que a história seja contada por quem a vive. Que as culturas sejam aprendidas e ensinadas, a partir das experiências de quem as vive também. Por isso o ato revolucionário de escrever uma dissertação, em forma de diário, sobre a história de vida de uma dessas mulheres ímpares: a dona Sebastiana-parteira-mãe-avó e a Eliete-professora-filha-neta, além de todas aquelas e aqueles que nos habitam com suas forças e suas “bênçãos”.

Sebastiana nasceu ao final da primeira década do século passado. De acordo com a certidão de nascimento, sua mãe, Justina, foi acompanhada pelo cidadão Emygdio de Vargas Corrêa, até o cartório, para fazer o seu registro de nascimento. No centro da cidade, há uma praça, cujo nome é desse senhor, de família abastada. É possível que seus pais tenham trabalhado em suas terras.

Imagino que a sua infância tenha sido difícil, como a de tantas meninas negras que viviam na roça e que, provavelmente, seus pais e avós tenham sido escravizados. Não frequentou escola, não aprendeu a ler, nem a escrever. Mas sabia que isso era muito importante! No entanto, creio que Sebastiana tenha se divertido bastante com a sua irmã gêmea Maria, que nasceu primeiro. Elas deviam brincar de correr, pular, rodar e dançar, ao som das cantigas de roda, sons produzidos pela natureza e das canções que inventaram ou que ouviam dos adultos que as rodeavam, enquanto trabalhavam ou se divertiam. Imagino que Sebastiana tenha aprendido com os mais velhos sobre os mistérios da floresta, os segredos que cada planta guarda para curar as feridas e

doenças do corpo e da alma das pessoas. Minha mãe sempre dizia: “Minha filha, tome cuidado! Não é bom guardar mágoa, rancor, acumular tristeza... isso traz doença”. Não tenho dúvidas de que tenha aprendido com a sua mãe Sebastiana, e esta, com a sua mãe Justina, que deve ter aprendido com sua mãe Candida, que deve ter aprendido com seus antepassados vindos da África.

A Dindinha vivia alegre na maioria das vezes. Sorridente, confiante, engraçada, pronta para ajudar a quem mais precisasse. Conversava com seus animais, brigava com eles, também, chamava todos pelo nome: o leitão era Chico; o galo, Roque. Tinha até um cachorro que chamava de Leão. Ela contava muitas histórias do reino dos papagaios, da formiguinha e seu anel de cera, do tempo em que os bichos falavam.

Assim como minha avó, também, sou contadora de histórias. Gosto de escrever e faço registros, quase diariamente, de ideias e reflexões que habitam a mente de quem observa e escuta, atentamente, as culturas produzidas pelas crianças com as quais convivo. Vejo o ato de escrever como um ato de resistência. Resistência que, creio, começou lá no passado, quando a parteira decidiu ser importante registrar em um caderno os dados das mães, pais e dos seus filhos recém-nascidos.

Algumas das muitas mulheres que me habitam e que me remetem à força e resistência de Luzia, minha mãe, e Sebastiana, minha avó, são as mulheres que provocaram mudanças com a sua atitude de escrita. Começo, invocando Carolina Maria de Jesus (2020; 2014; 1996), uma mulher negra, moradora da favela de Canindé, em São Paulo, que lutou a vida inteira para garantir o seu sustento e dos seus filhos, catando papéis nas ruas. Quando dava, entrava nas filas para pegar ossos e gordura, que os donos do mercado e açougue jogavam fora, para dar gosto às sopas que fazia para alimentar seus filhos. Luzia, também, madrugava em filas para

garantir o sustento da família. Das coisas que juntava, Carolina separava as melhores folhas para que pudesse escrever a sua história e o seu cotidiano. Acreditava que, um dia, seu livro seria publicado em todo o mundo e que ela sairia daquela situação de miséria por causa dos estudos, por causa dos livros que lia e que escrevia.

Percebo que, para Carolina, o ato de escrever era muito mais que um simples ato de registro. É sim um ato de (re)existência.

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. [...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo. (p. 21 e 22)

Dona Sebastiana escrevia em um diário - com ajuda de tantas mãos de quem sabia escrever - talvez, sem ter noção de que, hoje, ele seria um objeto de estudo acadêmico. Ao resistir à existência sub-humana a que foi submetida, durante grande parte da sua trajetória, Carolina Maria de Jesus decidiu que, ao escrever, poderia mudar a vida das pessoas ao seu redor. Decidiu que, ao escrever sobre sua dura realidade, seria possível reescrever a história de vida de quem viria no futuro. Um dos seus sonhos era morar em uma casa de tijolo, com um quintal para plantar. E, assim, ela conseguiu, com muita luta, sem desistir nunca.

Dindinha teve oito filhos e colocou todos para estudar na primeira escola da região, fundada em 1929, a Escola Singular Mista de Água Limpa, uma comunidade agrícola no interior de Conceição do Castelo, município de Cachoeiro de Itapemirim - ES. Luzia, assim como sua mãe, valorizava os estudos e todos os seus oito filhos, também estudaram, quase todos na Escola Estadual São Judas Tadeu, situada em Austin, Nova Iguaçu - RJ. Sabia que, dessa forma, a vida poderia ser melhor do que aquela que viveu, como colona na fazenda alheia. Carolina Maria de Jesus inicia o poema O Colono e o Fazendeiro com a rima: “Diz o

brasileiro que acabou a escravidão. Mas o colono sua o ano inteiro e nunca ganha um tostão [...]” e continua: “Colono não tem futuro e trabalha todo dia, o pobre não tem seguro e nem aposentadoria. Ele perde a mocidade a vida inteira no mato. E não tem sociedade [...]”. Finaliza os versos com a reflexão: “Colono tem que mudar pois não há quem o defenda. Colono quer estudar [...]. Percebi que o fazendeiro não dá valor ao colono”. Estudar era uma forma de melhorar de vida, sair da subumanidade e se tornar cidadão com direitos, deveres e consciência sociopolítica. Outra mulher que, por meio da escrita, mobilizou as reflexões sobre a nossa ancestralidade foi Djamilia Ribeiro (2021), a qual em seu livro, intitulado *Cartas para minha avó*, apresenta certa conversa, buscando meditar, intimamente, com a sua avó, por meio de cartas, relatando as suas angústias e a sua luta para conseguir enfrentar o racismo estrutural por causa da sua cor.

Apesar de ser de uma classe social favorecida, ainda assim, sofreu com a solidão da mulher negra, com a discriminação por ter cabelo crespo e por precisar se esforçar para ser sempre melhor que todos, intelectualmente, destacando-se, academicamente, para amenizar a segregação vivida, sobretudo, na adolescência. Djamilia comenta sobre essa luta que vivencia e evoca as dificuldades que, talvez, a sua querida avó tenha sofrido no passado. Trazendo mais uma mulher negra para essa conversa, compartilho que Neuza Souza (2021) fala da ascensão social, experienciada por Djamilia, devido ao pai que tinha um emprego “bom”, o que pode ser comparado ao desejo de Sebastiana que se sacrificou para que seus filhos frequentassem o grupo escolar de Água Limpa - ES, e buscassem uma vida diferente daquela de ser colona, ou o desejo de Luzia, fazendo com que todas as suas filhas e filho estudassem e se dedicassem a uma profissão considerada melhor que a dela, que era lavadeira, dona de casa.

Outra mulher que, para mim, representa força, insubordinação, resistência e luta é Conceição Evaristo (2021). A sua própria aparência física me lembra minha mãe. Em seus escritos, ao mesmo tempo que revela e denuncia injustiças, diante de um racismo estrutural presente na sociedade brasileira, desde que foi constituída, como ‘Brasil’, ela consegue, também, encantar a vida com a leveza em sua escrita poética ao chocar com suas palavras sobre a realidade dura em que vivemos. Roberto DaMatta (2001) explica, em sua obra *O que faz o Brasil, Brasil?*, a provável origem do que se chama de “racismo à brasileira”, aquele dissimulado e disseminado. DaMatta revela que as ideias do Conde Gobineau, que era cônsul da França, amigo e interlocutor intelectual do nosso Imperador D. Pedro II, dizia, abertamente, em um livro célebre pelas ideias racistas que é possível dividir as “raças”, de acordo com três critérios fundamentais: o intelecto, as propensões animais e as manifestações morais, os negros ficavam abaixo dos brancos e amarelos, nessa escala.

O texto *Educação e Empreendedorismo da Barbárie* (Catini, 2019) deixa muito explícito, dentre outras coisas, o poder do capital que coloca trabalhadores, lutando entre si próprios, em uma competição sem tamanho, a fim de manter aquilo que está posto. Apresenta o mercado cada vez mais satisfeito com a precariedade do ensino para os mais pobres, que, por sinal, sem uma boa educação que desenvolva a sua capacidade de criticar e lutar pelos direitos coletivos, acabam buscando a obediência cega, a participação em programas sociais instantâneos, a formação rala desprovida de garantias de direitos, a longo prazo, e de uma formação sólida para a vida. A autora nos alerta que

[...] não há maior doutrinação ideológica do que a doutrinação do mercado. Em todo caso, empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente

numa forma social estável como a escola atual? Introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (Catini, 2019, p.37).

Dessa maneira, é possível perceber que há certa imposição da ideia de que é natural competir com o seu igual. Mesmo que seja no ato de catar latinhas na rua, por exemplo. Em contrapartida, em *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak (2022) nos alerta sobre a necessidade de remar contra essa maré de individualismo e nos convoca a pensar uma educação transformadora, capaz de nos fazer voltar aos primórdios do tempo, nos quais, nas aldeias, a coletividade era uma constante. Lembrou-me do conceito de *ubuntu* – em que não há um vencedor apenas, mas todos ganham, à medida que todos lutam pelo coletivo. O livro *Futuro Ancestral* nos remete à necessidade urgente de viver e fazer diferente e nos desafia a voltar às nossas origens (dos povos originários) e buscar aquilo que possa nos tornar mais *humanos*, no sentido mais amplo da palavra *humano*.

Nesse movimento de mudanças necessárias, concordo com Catini, quando cita e dialoga com Benjamin e nos faz refletir que

A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”, já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos, indiferente às boas intenções (Catini, 2019, p. 39).

Voltar às origens, viver uma trajetória, cujas necessidades são conhecidas e as soluções são compartilhadas, era uma realidade na

¹ “Sobre o conceito de história” (Benjamin, 1994, p. 224).

comunidade familiar de Luzia, da sua mãe Sebastiana, das suas irmãs e irmãos e dos vizinhos. Ainda se vivia conforme as pequenas aldeias, onde tudo era partilhado. A educação para os filhos teve, como base, essa ideia de comum-idade. Tanto era que sempre uma cuidava dos filhos da outra para que problemas fossem resolvidos no centro da cidade ou para que um trabalho mais formal pudesse ser realizado.

Reflexões...

O que os lampejos da biografia da Dindinha, em diálogo com outras mulheres negras, podem nos ensinar? Partilhamos, aqui, algumas reflexões...

A aprendizagem e o ensinamento podem partir de um olhar, um sorriso e umas simples palavras e, assim, sementes são plantadas no coração de um alguém, cujo terreno se apresenta fértil, pronto para acolher, regar e cuidar para que frutifique. Dindinha prezava a alegria de viver, a simplicidade, o respeito, a comum-idade. Ela tinha a capacidade de semear sementes, por meio das suas palavras, seus gestos e seu sorriso cativante - marca comum, que ficou registrada na fala de todas as pessoas que compartilharam suas memórias sobre a convivência com ela. Cuidar de si e do outro, prezar o encontro, partilhar o que tem, seja a comida saborosa, os bolos e pães, ou seja, o seu saber de vida, contado em histórias, ensinando sobre suas memórias (mesmo sem ter consciência disso), brincando com os pequenos e ensinando o prazer e a beleza da imaginação. Foi Dindinha quem ensinou a olhar o céu, à noite, e cantar para lua: “Lua-Dindinha-dindinha-Lua” e seus netos e netas riam e rodavam pelo quintal com os olhos fixos nos brilhos do céu escuro.

Observamos, nas itinerâncias de Dindinha e das demais mulheres que trouxemos para o diálogo, o importante papel atribuído à dimensão coletiva da vida, à educação e à escrita. Para Dindinha, sua casa era lugar de recepção, acolhida, hospitalidade, sempre tinha lugar para mais um chegar e fazer a refeição em partilha. Apesar das muitas necessidades estarem presentes, ainda, em nossa geração, a luta constante e a consciência de que mudanças sociais seriam possíveis, principalmente, por meio da educação, era o que sustentava a esperança de um futuro melhor. A educação foi e sempre será uma prática subversiva contra o que sufoca a população periférica, contra as práticas excludentes.

A biografia de Dindinha nos ensina, inclusive, sobre a importância da escrita, do registro e, também, da partilha das práticas sociais e pedagógicas. Em se tratando de mulheres com histórias que se entrecruzam, suas biografias nos ajudam a insistir na ideia de repudiar a escrita, bem como o trabalho docente e acadêmico esvaziados de sentido.

E, assim, finalizamos com um convite ao cinema: ao filme *Colcha de retalhos* do diretor Jocelyn Moorhouse (1995), que revela uma beleza ímpar nas relações entre mulheres de diferentes gerações, com suas histórias e seus segredos. Elas se reúnem para bordar, costurar, enquanto narram suas histórias de vida repletas de mistérios, desafios e superações. Seguimos juntas, contando mais uma história e adiando o fim do mundo (Krenak, 2019).

Referências

Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Aventura (Auto)Biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Benjamin, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- Bragança, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>
- Catini, C. Educação e Empreendedorismo da barbárie. In Cássio, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-39.
- Evaristo, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.
- Evaristo, C. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.
- hooks, b. Educação democrática. In Cássio, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- Jesus, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2014.
- Jesus, C. M. de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI SP editora, 2014.
- Jesus, C. M. de. **Antologia pessoal**. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy; [revisão de] Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 147- 149.
- Krenak, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- Krenak, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- Lejeune, Philippe. Definir autobiografia. In: MOURÃO, Paula (Ed.). **Autobiografia, Auto-Representação**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.
- DaMatta, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 2001.
- Marx, K.; Engels, F. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Ed. Crônica. 1962
- Nóvoa, António e finger, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- Ribeiro, D. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- Ricoeur, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. t. 1.

Skliar, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Ribeiro, T.; *et al* **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

Souza, N. S. **Tornar-se Negro ou vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

AUTORAS/ES

Ana Cristina de Moraes — Pós-doutora em Educação (Universidade Federal do Ceará – UFC). Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas-SP – UNICAMP). Mestre em Educação (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Graduada em Arte-educação (UniGrande) e em Serviço Social (UECE). Professora Adjunta da UECE. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE – PPGE – e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação – MAIE. Líder do Grupo de Pesquisa: Investigações em Arte, Ensino e História – IARTEH. Bolsista de Produtividade pelo CNPQ (PQ2). E-mail: cris.moraes@uece.br

Ana Paula Grellert – Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFPEL, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Graduada em Pedagogia (FURG-2006), Mestre em Educação pela UFPEL (2016). Atua como Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande - Campus São Lourenço do Sul/RS. Integra o Grupo de Pesquisa FEPráxis/UFPEL e o Coletivo Feminista Dandaras da FURG - Campus São Lourenço do Sul/RS, espaço de resistência e empoderamento feminino. Atuou na alfabetização de jovens e adultos no MOVA/RS, fortalecendo a Educação Popular como meio de emancipação. Atuou no desenvolvimento de processos educativos com pescadores e pescadoras artesanais do Sul do Rio Grande do Sul, com foco no trabalho com jovens e mulheres da pesca artesanal. Participou do Conselho da Mulher de São Lourenço do Sul/RS no período de 2021/2023. Atualmente, tem direcionado suas pesquisas e investigações para referenciais que buscam promover a justiça social e a construção de novas perspectivas educacionais, com ênfase na diversidade, igualdade de gênero, filosofia latino-americana, José Martí, Paulo Freire e Educação Libertadora. E-mail: paulinhagrellert@gmail.com

Catiane Cinelli — Professora Adjunta no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2016), na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, com bolsa Capes; Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio

Grande do Sul (UNIJUI, 2012), com bolsa CAPES; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas/Celer Faculdades (2010). Graduada em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Crianças, Jovens e Adultos, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, 2007). Atua na Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Populares, em especial com Mulheres Camponesas. Pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas, no D'Generus e na Universidade Federal de Rondônia, no GAEPPE. E-mail: katimmc@gmail.com

Cyntia Barbosa Oliveira — Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Administração pela UFPEL. Atua como pesquisadora no Grupo Transdisciplinar em Pesquisa Jurídica para uma Sociedade Sustentável da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cyntiabaroli@gmail.com

Damiana Ballerini — Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui mestrado *Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género* (Universit  di Bologna, Itália/Universidad de Granada, Espanha) e doutorado em *Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de G nero* (Universidad de Granada, Espanha). Docente do campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa atuando, sobretudo, na Licenciatura em Pedagogia onde também   coordenadora do curso. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Arte e Cultura de Moda (CNPq/UFRGS) e do D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de G nero (UFPEL). Participante do projeto *Memórias, discursos e narrativas de mulheres na constru o de uma educa o decolonial e interseccional* coordenado por Márcia Alves da Silva. E-mail: damianaballerini@unipampa.edu.br

Eliete Marcelino Dias Andrade — Professora das infâncias na Rede Municipal de Educa o de Niterói desde 2006, lotada na UMEI Regina Leite Garcia. Mestre em Educa o pelo Programa de Pós-Gradua o em Educa o Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Forma o de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu, FFP-UERJ, pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisaforma o Polifonia (<https://grupopolifonia.wordpress.com>). Pedagoga e Pós-graduada em Educa o Indígena pela Faculdade de Educa o da Universidade Federal Fluminense FEUFF (2006/2008). Pós-graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-RJ (2022) no curso de Especializa o: Educa o Infantil:

Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação/culturas indígenas, literaturas afro-brasileiras na luta antirracista, formação de professores, abordagens narrativas e (auto)biográficas de pesquisa e formação. Amante da natureza, das artes, artesanatos e da simplicidade da vida. <https://orcid.org/0009-0004-6043-8052>

Flávio Pereira de Oliveira — Professor EBTB em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia IFPA/CAMPUS/BREVES - Marajó. Licenciado em Pedagogia da Terra (2015) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Ciências Sociais (2021) pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Educação do Campo (2018) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Mestre em Educação do Campo (2020) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Educação (2023) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). É membro do grupo de pesquisa D'GENERUS: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero e do Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Cofundador do NEGED (Núcleo de Educação Gênero e Diversidade) do IFPA/Breves. Discute temáticas relacionadas à Educação do Campo; Educação Rural; Questão Agrária; Políticas Públicas; Feminismos, Gênero e Diversidade. E-mail: profflavio007@gmail.com

Graziela Rinaldi da Rosa — Mãe e avó. Pesquisadora Feminista. Docente adjunta da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Foi professora mais de 15 anos na rede básica de ensino. Integrante do Comitê de Extensão da FURG. Membro do GT de Gênero e Filosofia da ANPOF e da Rede Brasileira de Mulheres Filósofas. Compôs o Núcleo de Sustentação do GT Filosofia e Gênero-ANPOF. Membro do Conselho da Mulher de São Lourenço do Sul desde sua fundação. Foi pesquisadora PNPd/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG-Edu (UNISC), realizando pesquisa de pós-doutoramento sobre "Mulheres nas Fontes Pedagógicas Latino-Americanas: Diálogos entre a Educação Popular e as Epistemologias Feministas" (2018). Líder fundadora do Coletivo Feminista Dandaras/FURG. Participa do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-GESE/FURG, bem como do D'GENERUS: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero/UFPEL. Desenvolveu pesquisas com professoras de Filosofia, Mulheres nas/das fontes do pensamento; Mulheres de povos tradicionais, como agricultoras e quilombolas. Atua com estudos e pesquisas sobre processos de educação popular, a

partir de práticas educativas comunitárias e escolares, no campo dos estudos de gênero e feministas, na perspectiva de descolonizar o pensamento pedagógico e filosófico. E-mail: grazirinaldi@gmail.com

Inês Ferreira de Souza Bragança — Professora Livre-Docente na Área de Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal, Mestre em Educação e Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o Centro de Memória da Educação da FE/UNICAMP e é membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH). Coordena, também, o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia - GEPEC/UNICAMP e Núcleo Vozes FFP/UERJ - (<https://grupopolifonia.wordpress.com>) e a pesquisa em rede *Experiências instituintes* de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos - CNPq (<https://pesquisasemrede.wordpress.com>). Seus trabalhos tematizam a formação docente, em suas políticas e práticas, e a abordagem narrativa (auto)biográfica como modo de viver, pesquisar e formar em partilha. É autora do livro *Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal* (<https://doi.org/10.7476/9788575114698>) e de diversas produções bibliográficas nesse campo. E-mail: inesfsb@unicamp.br

Izabel Cristina Soares da Silva Lima — Docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais UECE/UAB. Doutoranda e Mestra em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE). Licenciada em Artes Visuais (Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB). Licenciada em História (Universidade Federal do Ceará – UFC), Especialista em Arte-Educação com ênfase em Música (Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ). Especialista em Gestão Escolar (Universidade Federal do Ceará – UFC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: *Investigação em Arte, Ensino e História* (IARTEH/UECE). Gestora da EMEF Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Arte Educadora, Cineclubista e Artista Visual. E-mail: izabel.soares@aluno.uece.br

Júlia Guimarães Neves — Gaúcha, natural da cidade de São Lourenço do Sul/RS, filha e neta de professoras. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Minha escolha pela docência permitiu trânsitos entre as licenciaturas em Biologia e Pedagogia, com a chegada no Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e o Doutorado em Educação, na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Desde minhas primeiras experiências em sala de aula e dos meus primeiros passos como pesquisadora venho compreendendo a necessidade de nos debruçarmos sobre o campo dos fundamentos da educação, como modo de anunciarmos outras possibilidades formativas. Assim, tenho buscado realizar esse movimento a partir das contribuições teórico-epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica. E-mail: julianeves.bio@gmail.com

Juliane Gonçalves Queiroz — Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) (2020), com bolsa pelo Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2020) e graduada em Pedagogia (2014) pela mesma universidade. Graduada em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2022). Pesquisadora do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (IARTEH/UECE). Participa do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço; Areia: invenções interculturais em dança da UFC e do Bando: grupo de estudos sobre improvisação em dança. E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

Letícia Mossate Jobim — Doutora em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestra em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Arte do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus São Vicente do Sul. Foi presidenta do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) de 2009 a 2015 e atuou como coordenadora das Ações Inclusivas do campus de 2015 a 2018. Integrou o NUGEDIS (Núcleo de Diversidade Sexual) do campus São Vicente do Sul de 2015 a 2019. Faz parte do Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero (D'GENERUS). E-mail: leticia.jobim@iffarroupilha.edu.br

Lisette Torres-Arévalo — Soy ecuatoriana, mujer, mestiza, artesana en mullo y telar Mapuche. A través de una beca otorgada por la OEA/Coimbra, pude estudiar un doctorado en Educación Ambiental, en la Universidade Federal do Rio Grande, FURG en Brasil. Esta oportunidad me permitió, a través de mi narrativa y experiencia, realizar una tesis doctoral que analizó a la artesanía elaborada con mullo, como sensibilizadora estético-ambiental, desde un enfoque intercultural crítico. Mi área de investigación e interés, es la artesanía indígena elaborada con mullo y la sensibilización estético-ambiental, atravesada por temáticas de género, interculturalidad crítica, decolonialidad, ecología política y la teoría bioecológica del desarrollo humano, con énfasis en las infancias. Gracias a todas esas intersecciones entre cotidianidad y estudio, estoy realizando el proyecto de post doctorado “Epistemologías feministas del Sur: entre hilos y mullos”, con financiamiento del CNPq (Brasil), en la Universidade Federal de Pelotas (UFPel, Brasil). E-mail: lichytaa@gmail.com

Márcia Alves da Silva — Professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Brasil. Socióloga, Especialista, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação. Possui diversas publicações e atua no ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: estudos de gênero e teoria feminista; epistemologias de(s)coloniais; pesquisas (auto)biográficas, narrativas e histórias de vida; educação popular, educação não-formal e formação de professores. Foi fundadora e coordenadora do Observatório de Gênero e Diversidade da UFPel entre 2013 e 2016. É coordenadora do D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, e atua no Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal, ambos do CNPq. Atuou como Professora Visitante no Exterior (PVE) com Bolsa Capes Print na Universidade de Évora, em Portugal. E-mail: profa.marciaalves@gmail.com

Marcus Vinicius Spolle — Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP (1986), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo - USP (2001), doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2010) e Pós-doc no Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra. Atualmente é professor adjunto do curso de Ciências Sociais, bacharelado e Licenciatura e da Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas - UFPel é coordenador do Projeto PIBID do núcleo de Ciências Sociais, também coordena o grupo de pesquisa Núcleo de Interseccionalidades da UFPel e participa do Núcleo de Feministas e de Gênero (D'Generus) UFPel. Desenvolveu pesquisa como investigador

visitante do Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra. E-mail: sociomarcus@gmail.com

Maria Helena Menna Barreto Abrahão — Licenciada em Letras Anglo-Germânicas (UFSM); Mestre em Educação: Planejamento Educacional (UFRGS); Doutora em Ciências Humanas: Educação (UFRGS). Pesquisadora Senior do CNPq. Docente Permanente na FACED/ PPGEduc, Universidade Federal de Pelotas. Integra o Programa de Pesquisa do Centro de Investigação em Aprendizagem Autorregulada-PEAAR, da Universidade de Lisboa. Membro do Comité Académico Asesor Internacional do Programa de Formación Narrativa Y (Auto)Biográfica en Educación, da Universidad Nacional de Rosario, Argentina e membro titular da Fundación Red para la Educación en Iberoamérica-FREI, Universidad Olmeca, México. Desde 1989, lidera o GP Profissionalidade Docente e Identidade: narrativas singulares/plurais (GRUPRODOCI). Sócia Honorária da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – BIOGRaph. Orcid.<https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>. E-mail: abrahaomhmb@gmail.com

Paloma de Souza Silva — Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente pesquisa pedagogia feminista negra. É Professora na Prefeitura de São Paulo e é Analista Artística Pedagógica Pleno pelas Fábricas de Cultura de São Paulo. É integrante do grupo de pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, do CNPq.

Patrícia Mattei — Bióloga licenciada pela Universidade Federal de Pelotas, mestra em Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Biotecnologia pela mesma instituição e Especialista em Docência, com ênfase na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Atualmente é bolsista CAPES, no Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas e integra o D'GENERUS - Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero. Desenvolve pesquisas com foco nas relações entre a influência da religião católica nas concepções e práticas pedagógicas relativas a gênero e sexualidade, com professoras dos anos finais do ensino fundamental. E-mail: patymattei@gmail.com

Raysa Gardenne Pereira — Professora EBTT do Instituto Federal do Pará-IFPA. Pedagoga, Licenciada em Letras, Especialista, Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras — PPGL-UFPA. Atua no ensino, pesquisa e extensão nos

seguintes temas: Literatura Brasileira e Portuguesa; Literatura feminista; Emancipação Feminina; Diversidade e Gênero na escola. Coordena o Núcleo de estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) do Campus IFPA — Cameté. E-mail: raysa.pereira@ifpa.edu.br

Renata Nasinhaka — Advogada e Licenciada em Educação Profissional. Especialista em Estudos de Gênero e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Bolsista Capes. É participante do grupo de pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, do CNPq e do grupo de estudos feministas – ELAS, da UFSM. Endereço eletrônico: renata.nasinhaka@gmail.com

Sílvia Trisch dos Santos Acunha — Doutoranda em Educação (UFPel). Mestre em Propriedade Intelectual e Inovação (INPI). Especialista em Sociedade, Política e Desenvolvimento Regional (UFPel). Graduada em Direito (UFPel). Pesquisadora. Advogada. Servidora Pública. Possui experiência nas áreas de Educação, Direito, Inovação e Propriedade Intelectual. Participo de grupos de estudos de gênero e atuo na militância pelos direitos das mulheres. Aprender e ensinar é uma das minhas paixões. É participante do grupo de pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero, do CNPq. Email: silviatrisch@gmail.com

Solange Struwka — Doutora (2019) e mestre (2016) pelo Programa de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo -USP (2019). Graduada em Psicologia (2011) e Pedagogia (2008) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É professora adjunta da graduação e da pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tem experiência nas áreas da Psicologia e da Educação, investigando temas relacionados às políticas sociais, questão agrária e questão urbana a partir do Enfoque Histórico-Cultural e da Teoria Social Marxiana. É coordenadora do núcleo de Psicologia Social de Porto Velho (RO) e é vice-coordenadora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Núcleo Práxis de Pesquisa e Educação Popular e Política da USP. E-mail: solange.struwka@unir.br



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O D'Generus é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - Brasil e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agrega pesquisadores/as da UFPEL mas também conta com a participação de profissionais de outras instituições brasileiras e de várias áreas de conhecimento, caracterizando seu caráter interdisciplinar.

Esta obra tem como objetivo socializar a produção de pesquisadoras/es do Núcleo de Estudos D'Generus e vinculadas/os ao projeto denominado Memórias, discursos e narrativas de mulheres na construção de uma educação decolonial e interseccional, e apresenta reflexões e iniciativas advindas dessa experiência científica, que foi financiada pelo CNPq.



UFPEL



editora *fi*.org

