

GÊNERO, NARRATIVAS E TERRITÓRIOS

*investigações desde
a fronteira oeste
e campanha gaúcha*

Fabiane Ferreira da Silva
Suzana Cavalheiro de Jesus

(Organizadoras)



Fabiane Ferreira da Silva
Suzana Cavalheiro de Jesus
Organizadoras

GÊNERO, NARRATIVAS E TERRITÓRIOS

investigações desde a fronteira
oeste e campanha gaúcha



Florianópolis, 2022

GÊNERO, NARRATIVAS E TERRITÓRIOS:
investigações desde a fronteira oeste e campanha gaúcha
(1ª Edição)

© Copyright by Fabiane Ferreira da Silva e
Suzana Cavalheiro de Jesus (Organizadoras)

Revisão Textual

Tagiane Mai

Imagem da capa

Marise Frainer

Projeto Gráfico e Diagramação

Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha

A produção do presente e-book foi financiada com recurso proveniente de
CAPES/PROAP — PROJETO 842/2020.

G323 Gênero, narrativas e territórios [recurso eletrônico]: investigações desde a
fronteira oeste e campanha gaúcha / Fabiane Ferreira da Silva, Suzana
Cavalheiro de Jesus (organizadoras). – 1. Ed. – Florianópolis (SC):
Tribo da Ilha, 2022.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-86602-43-2 (e-book)

Inclui referências

1. Relações de gênero – História. 2. Mulheres na literatura – História e
Crítica. 3. Diversidade sexual. 4. Narrativas femininas. 5. Sociologia
educacional. 6. Educação do campo. 7. Direitos sexuais. 8. Racismo e
Sexismo – Rio Grande do Sul. I. Silva, Fabiane Ferreira da.
II. Jesus, Suzana Cavalheiro de.

CDU: 396

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



EDITORA TRIBO DA ILHA
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande
Florianópolis-SC – CEP 88032-001
Fones: (48) 9-9122-3860
editoratribodailha@gmail.com
www.editoratribo.blogspot.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6

AS CONVENÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NO ARTEFATO
CULTURAL A CASA DAS SETE MULHERES..... 12

Raquel Karas Batista

Fabiane Ferreira da Silva

DO PONTO DE VISTA COLETIVO: AS ESCRIVÊNCIAS DE
LÉLIAS, LILICAS, ANAS E ELIANES 37

Ana Virginia Bitencourt Panerai

Alinne de Lima Bonetti

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DOS
NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL..... 59

Tábata dos Santos Fioravanti

Vantoir Roberto Brancher

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS PARA ADOLESCENTES:
AUTONOMIA E ABORTO EM PAUTA..... 80

Raquel Cristina Braun da Silva

Fabiane Ferreira da Silva

NARRATIVAS FEMININAS SOBRE TRABALHO E SEUS DESAFIOS
À EDUCAÇÃO DO CAMPO 110

Maretz Pamplona de Souza

Taiana Machado de Machado

Suzana Cavalheiro de Jesus

O CORPO COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS MODELOS BIOMÉDICO E SOCIAL	130
---	-----

Tatiane Motta da Costa e Silva

Mylena Francini da Rosa

Rodrigo de Souza Balk

CARTOGRAFANDO NARRATIVAS CIENTÍFICAS E MIDIÁTICAS DESDE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	152
--	-----

Vanderléia Rodriguez Gonçalves

Suzana Cavalheiro de Jesus

INVISIBILIDADES INTERESSADAS, IDENTIDADES DISPUTADAS: NOTAS SOBRE SEPÉ TIARAJU E DIACUÍ KALAPALO.....	177
---	-----

Renata Colbeich da Silva

Ceres Karam Brum

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	195
-------------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O projeto de destruição das universidades públicas e, consequentemente, da ciência brasileira tem longa data. Entretanto, nos últimos anos, os ataques à educação e às ciências – sobretudo às ciências humanas – adquiriram um ritmo e escala nunca vistos antes. É importante pontuar o recrudescimento desses ataques nesse contexto de pandemia, a qual somente no Brasil já contabiliza mais de 600 mil vidas ceifadas pelo novo coronavírus. É impossível não se entristecer com o cenário atual que aprofundou diversas “crises” – social, econômica, política e sanitária – no país.

Frente a tantas perdas, tantos ataques e retrocessos, consideramos que fazer ciência nos dias de hoje é, sem dúvida, um ato de coragem, persistência e resistência! É imbuído desse espírito que o **Grupo de Pesquisa Tuna: gênero, educação e diferença**, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campi* Dom Pedrito e Uruguaiana, tem produzido conhecimento na aridez das paisagens da fronteira oeste e da campanha do Rio Grande do Sul. O Grupo de Pesquisa Tuna nasceu inspirado no simbolismo da cactácea *Opuntia*, conhecida popularmente no Rio Grande do Sul como **tuna**, planta nativa do Pampa gaúcho, extremamente resistente, nascida nas brechas dos solos rochosos, protegida por espinhos e embelezada por lindas flores. Motivado pela força da **resistência** da tuna, desde 2015, o Grupo de Pesquisa tem se dedicado a produzir conhecimento sobre os temas de gênero, diferença, sexualidade, marcadores sociais, interseccionalidades, relações étnico-raciais, corporalidades, processos de socialização, educação, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas, através do encontro e da atuação de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Neste livro, a leitora e o leitor encontrarão o esforço científico de algumas das pesquisadoras do Tuna que produziram suas pesquisas em diferentes contextos. Trata-se de uma coletânea que reúne trabalhos de conclusão de curso da Educação do Campo – Licenciatura (Unipampa/Campus Dom Pedrito), da especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo (Unipampa/Campus Dom Pedrito) e da especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Unipampa/Campus Uruguaiana); recortes de dissertações de mestrado e de pesquisa de doutorado produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (Unipampa/Campus Uruguaiana), de pesquisa de mestrado oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar/Campus Jaguari) e de pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em 2021, o Tuna se apresenta como uma rede que une pessoas e instituições, a partir de sentidos dados por questões que nos mobilizam dentro da estrutura patriarcal, colonialista e capitalista. Um esforço conjunto por justiça social e liberdades democráticas que possam problematizar e desestabilizar aquelas opressões estruturais. Esse livro é uma expressão do trabalho colaborativo que trilhamos até aqui. Ele nos conduz pela literatura, por processos de escolarização, por narrativas biográficas, científicas, midiáticas e populares, analisadas a partir da campanha gaúcha e da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Abrindo a coletânea, encontramos o trabalho de Raquel Karas Batista e Fabiane Ferreira da Silva, texto que resulta da pesquisa de mestrado de Raquel, quando problematizou as representações de gênero e sexualidade na obra *A Casa das Sete Mulheres*, de Leticia Wierzchowski. Com fundamentação nos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista e nos Estudos Feministas, as autoras argumentam que o livro é um artefato pedagógico, ou seja, ao interpelar a(o) leitora(or) contribui para ensinar sobre gênero e sexualidade. Na análise do livro, ficaram evidentes determinadas diferenças de gênero e sexualidade que são naturalizadas, especialmente as características, habilidades e comportamentos femininos e masculinos; além disso, evidenciou-se o lugar

que homens e mulheres devem ocupar na sociedade, ou seja, o público/guerra para os homens e o privado/casa para as mulheres.

Ana Virginia Bitencourt Panerai e Alinne de Lima Bonetti dedicam-se a pensar sobre escritos de poetisas negras gaúchas, no capítulo “Do ponto de vista coletivo: as escrituradas de Lélías, Lilicas, Anas e Elianes” – texto que resulta da pesquisa de Trabalho Final de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, de Ana Virginia. Problematizam a articulação entre racismo e sexismo no Rio Grande do Sul, atentando para o fato de que essas escritoras possuíam diferentes profissões, diferentes histórias de vida, mas partilhavam de experiências semelhantes.

Na continuidade, Tábata dos Santos Fioravanti e Vantoir Roberto Brancher apresentam uma escrita reflexiva que se origina dos estudos iniciados com a pesquisa “violência de gênero na educação profissional e tecnológica: reflexões a partir da atuação dos núcleos de gênero e diversidade sexual”. Com um referencial teórico incontestado, Tábata e Vantoir discutem conceitos de gênero, violência de gênero e a relação destes com o mundo do trabalho e com a Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual. Concluem que a institucionalização de espaços como o NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual), NUGS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade) e NUGED (Núcleo de Gênero e Diversidade), reafirma o compromisso das instituições com os debates sobre gênero, violência de gênero e trabalho, com vistas à construção de uma sociedade com mais justiça e equidade, não só no que se refere ao gênero.

Raquel Cristina Braun da Silva e Fabiane Ferreira da Silva, em um texto que resulta de experiências construídas pela Raquel Cristina em sua dissertação de mestrado, ocupam-se de problematizar as percepções de adolescentes sobre os direitos sexuais e reprodutivos, e a compreensão acerca de como esses direitos são vivenciados no seu dia a dia. Para tanto, realizaram grupos focais com 14 adolescentes estudantes de duas escolas públicas de ensino médio de Uruguaiana/RS. Observaram que as(os) adolescentes que participaram do estudo, de uma forma geral, desconhecem os direitos sexuais e reprodutivos. Verificaram que o direito que mais mobilizou a discussão foi o direito

ao aborto. As autoras finalizam o texto defendendo a potência de atividades de educação para a sexualidade que tomam os direitos sexuais e reprodutivos como temática de discussão com adolescentes.

Maretz Pamplona de Souza, Taiana Machado de Machado e Suzana Cavalheiro de Jesus, em um texto sensível, oriundo das experiências construídas no contexto da Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo (Unipampa/Campus Dom Pedrito), dão visibilidade às narrativas de mulheres que vivem na região da campanha gaúcha, território marcado por discursos e práticas sociais bem específicos. Assim, as autoras buscam articular compreensões sobre o mundo do trabalho camponês e a experiência de mulheres de gerações diferentes na campanha gaúcha. Também refletem sobre uma educação do campo que valoriza os conhecimentos femininos, que são construídos no cotidiano.

No capítulo “O corpo com deficiência no campo: reflexões a partir dos modelos biomédico e social”, Tatiane Motta da Costa e Silva, Mylena Francini da Rosa e Rodrigo de Souza Balk discutem compreensões sobre deficiência, a partir do modelo biomédico e do modelo social, analisando o acesso à educação para pessoas com deficiência que vivem no campo, no município de Uruguai/RS. O texto deriva da pesquisa de tese de doutorado de Tatiane e pontua desafios importantes à educação do campo, tais como: as barreiras arquitetônicas, o transporte, as adaptações pedagógicas e o pleno desenvolvimento do atendimento educacional especializado. Provocam, ainda, pensar sobre deficiência e emancipação, pontuando uma perspectiva de adensar o debate acerca do modelo social, a partir da educação do campo.

Vanderléia Rodriguez Gonçalves e Suzana Cavalheiro de Jesus apresentam uma trajetória construída a partir da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Vanderléia, no curso de Educação do Campo – licenciatura com ênfase em Ciências da Natureza (Unipampa/Campus Dom Pedrito). De uma etnografia no Assentamento Liberdade do Futuro, o trabalho se converte, em decorrência da pandemia de Covid-19, em estudo bibliográfico pautado na cartografia de narrativas científicas e midiáticas sobre a educação em assentamentos da Reforma Agrária, em Sant’Ana do Livramento/RS. Um esforço que busca entender, desde a educação do campo, de que modo o direito à educação

é narrado; que elementos são eleitos como temática de investigação ou como notícia; e qual a acessibilidade destes escritos à comunidade escolar.

Renata Colbeich da Silva e Ceres Karam Brum, encerram o livro com o capítulo “Invisibilidades interessadas, identidades disputadas: notas sobre Sepé Tiaraju e Diacuí Kalapalo”, no qual analisam narrativas sobre herói guarani que teria lutado ao lado de espanhóis pela defesa do território missioneiro; e sobre a primeira mulher indígena a casar-se com um não indígena segundo a lei brasileira. Trata-se de um bonito encontro entre as pesquisas de Ceres sobre Sepé e a investigação de tese de doutorado de Renata, sobre ações afirmativas para indígenas da Unipampa, que se depara com as representações sobre povos indígenas na Pampa, através de Diacuí. A partir do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSM, ambas discutem sobre as figuras indígenas vividas como mito e as implicações de tais elementos na construção de uma ideia de nação e de região.

Para finalizar, queremos registrar nossa alegria e nosso entusiasmo em organizar esta coletânea mesmo nesses “tempos brutos”. Desejamos que a potência dos textos aqui apresentados sirva como fonte de sensibilização e inspiração para provocar o pensamento, os discursos e as práticas sociais, do mesmo modo que a Dalva Maria Soares nos “afeta” com a sua escrita.

Dona Geralda¹

No meu país de memória e sentimento, domingo é dia de ser acordada com o coro de vozes infantis no alto-falante da igreja. Dia de ver Dona Geralda descendo a rua de braço dado com uma de suas filhas, a caminho da missa. Depois, vê-la voltando pra preparar o almoço, e ouvi-la me chamar da rua pra ir encher um prato da sua comida dominical: arroz, feijão, frango ensopado e macarrone.

– Enche esse prato direito, menina! Seu filho não vai comer também?

¹ SOARES, Dalva Maria. **Para diminuir a febre de sentir**. v. 2. Belo Horizonte: Editora Venas Abiertas, 2020. p. 29-30.

Dona Geralda construiu sua casa com as próprias mãos. Lembro do buraco enorme no fundo do quintal de onde saía o barro para os adobes. Adorava ouvi-la contando as inúmeras viagens pelas fazendas nos arredores de Baldim para buscar bosta de boi. A bosta, junto com barro, era o que dava liga à argamassa que mantém a sua casa de pé até hoje.

– Minha filha, era uma bosta – me contou várias vezes, dando a gargalhada que lhe é característica, e que deveria ser tombada como patrimônio histórico imaterial de Baldim.

Nesses tempos brutos, quando sinto o desânimo se aproximar, firmo o pensamento na força e na energia dessas mulheres que não têm o nome em livro, mas que sustentam os pilares do mundo. É dessa estirpe que descendo.

Boa leitura!

Uruguaiana e Dom Pedrito, primavera de 2021.

As organizadoras.

AS CONVENÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NO ARTEFATO CULTURAL *A CASA DAS SETE MULHERES*

RAQUEL KARAS BATISTA
FABIANE FERREIRA DA SILVA

■ Para começo de conversa

O artefato cultural em questão, *A Casa das Sete Mulheres*, de Leticia Wierzchowski¹, conta a história das mulheres da família de Bento Gonçalves – um dos líderes da Revolução Farroupilha, que buscava a independência da província do Rio Grande do Sul do Império do Brasil. Sua esposa, filha, irmãs e sobrinhas ficaram em isolamento na fazenda da Barra, propriedade de uma das irmãs de Bento Gonçalves, Ana Joaquina da Silva Santos e de seu marido, para que fossem protegidas durante a guerra – Revolução Farroupilha (1835-1845). Manuela, a sobrinha mais nova do líder Bento Gonçalves, é quem conta parte da história: as pequenas alegrias, as tristezas, às vezes, escondidas, a melancolia nos entardeceres, a angústia que nascia junto com cada raio de sol, a solidão registrada em cada cômodo, as lembranças que queriam ser esquecidas e também aquelas que faziam questão de ser lembradas, no diário, onde eram guardados os segredos, ali as lágrimas ficavam trancafiadas e os sorrisos, muitas vezes, morriam, e a esperança renascia como alma teimosa que não quer ir embora.

¹ WIERZCHOWSKI, Leticia. *A Casa das Sete Mulheres*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. O livro analisado não está nas referências do artigo, pois se trata de objeto de análise e não de referencial teórico.

Por entender que os artefatos culturais produzem conhecimento através do seu discurso, percebe-se a importância de analisar as convenções de gênero² e sexualidade³ presentes no objeto de análise em questão, a obra *A Casa das Sete Mulheres*, que é um romance que foi contextualizado na Revolução Farroupilha, conflito que ocorreu entre os anos de 1845 e 1945. Em vista disso, o artigo tem como objetivo analisar as representações de gênero e sexualidade presentes na obra *A Casa das Sete Mulheres*; fundamenta-se nos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista e nos Estudos Feministas.

■ Caminhos percorridos

Levando em conta a premissa de que o campo dos Estudos Culturais⁴ não tem uma metodologia específica ou única, nesse artigo será utilizada a análise cultural, pois esta oportuniza a problematização de alguns discursos que tendem a (re)produzir significados, posições, valores e representações presentes no campo social. Percebe-se, através da

² “O termo ‘gênero’ torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idias [*sic*] sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1995, p. 75).

³ “Um dos principais desafios dos estudos e pesquisas sobre a sexualidade é compor um retrato panorâmico de sua polissemia, pois, mesmo sendo uma noção bastante conhecida, ela ainda se encontra aberta a novos sentidos que variam de acordo com diferentes contextos e situações, o que torna a pretensão de historiar ou dissecar esse tema em sua ilimitada abrangência uma tarefa difícil. No entanto, podemos pensar a sexualidade como um conceito empírico, analítico e político que passa por constantes alterações, sendo a sua construção parte de um processo complexo, que envolve, ao mesmo tempo, aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade e envolvem práticas e simbolizações” (HEILBORN, 2006; CURADO, 2019, p. 669).

⁴ “Os Estudos Culturais podem ser definidos com uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou ainda, por seus objetos característicos de estudo” (ESCOSTEGUY, 2000, p. 19-20).

análise cultural, que os discursos⁵ concebem “[...] de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder” (FISCHER, 2002, p. 86).

Muitos discursos tornam-se “verdadeiros” a partir de estratégias utilizadas por pedagogias culturais; por isso, deve-se problematizar e questionar aquilo que se lê, se ouve e que é entregue pelos meios de comunicação e mídia às pessoas, visto que esses discursos constroem posicionamentos sociais.

A metodologia utilizada, neste trabalho, é a análise cultural, com base nos estudos culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. O livro *A Casa das Sete Mulheres* é compreendido como artefato cultural⁶ visando a problematizar as representações sociais (gênero, feminilidade, masculinidade, sexualidade) (re)produzidas no objeto de estudo em questão, que se apresenta como uma pedagogia cultural e, por isso, dissemina conceitos, algumas vezes, construídos como únicos e verdadeiros, tornando-os naturalizados aos olhos da sociedade.

O campo dos Estudos Culturais em educação tem sido um espaço intelectual que se dedica a examinar estes novos lugares de produção de sujeitos. De acordo com o vocabulário de teoria cultural de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 89), “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.”, pode ser entendido como uma pedagogia cultural. A compreensão de que diferentes artefatos da cultura são produtivos na formação dos sujeitos encontrou nos Estudos Culturais e nas discussões e análises sobre pedagogias culturais fundamentação teórica pertinente.

Entende-se que o conhecimento se dá em diversos momentos e situações e, a aprendizagem não acontece de maneira estanque; logo,

⁵ “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, ou como domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados são algumas delas” (FOUCAULT, 1986, p. 90, p. 135).

⁶ “[...] a ideia que regula um exercício particular de poder, uma maneira de pensar, analisar e definir os elementos que, em sua natureza e relações, concorrem para efeitos específicos de poder” (MAKNAMARA, 2011, p. 132).

o livro *A Casa das Sete Mulheres* por ser um artefato cultural, pode fortalecer e até ensinar certas convenções de gênero quando as pessoas o leem e com ele interagem, pois não se aprende de uma única forma. Além disso, a partir de determinados artefatos pedagógicos, muitos entendimentos são construídos e outros repensados.

Durante a leitura da obra *A Casa das Sete Mulheres*, percebeu-se muitas convenções de gênero sendo reforçadas pela autora, já que ela atribui características e comportamentos às mulheres e aos homens como algo natural e cristalizado, dando a entender que cada um deles e delas nasce com essas características que, portanto, são imutáveis, pois elas se desenvolverão naturalmente. Sabe-se que artefatos culturais, através de seus discursos, reproduzem e reafirmam comportamentos sociais. Assim, o livro, como objeto de estudo dessa pesquisa, foi analisado tomando como categoria gênero e tendo como base os Estudos Culturais e os Estudos Feministas em suas vertentes pós-estruturalistas.

■ Proseando com as mulheres

Sete mulheres; sete vidas; sete destinos; sete rosários; sete amores: Caetana Joana Garcia Gonçalves da Silva, Perpétua Garcia Gonçalves da Silva, Ana Joaquina da Silva Santos, Maria Manuela Gonçalves da Silva Ferreira, Rosário Gonçalves da Silva Ferreira, Mariana Gonçalves da Silva Ferreira e Manuela de Paula Gonçalves da Silva Ferreira. Mulheres confinadas em uma estância tecendo seus dias, vivendo seus infortúnios e compartilhando dores e alegrias.

Caetana Joana Garcia Gonçalves da Silva, esposa de Bento Gonçalves, é uma mulher tida como bonita pelos padrões da época. O discurso da beleza relacionado ao feminino é muito presente na obra, o que ratifica a objetificação da mulher, disciplinando o seu corpo e ditando um padrão a ser alcançado.

Era dedicada mãe aos filhos e sabia compartilhar o marido com os conflitos nos quais ele se envolvia com frenética frequência. Quando ele se encontrava em casa, a sua preocupação era reforçada e sua paixão por ele era evidente. Atenta-se para a passagem a seguir:

Caetana Joana Francisca Garcia Gonçalves da Silva fez força para conter o leve tremor que assaltou suas carnes, mas foi em vão. Baixou os olhos para a mesa, e em suas retinas dançava ainda o vulto de seu adorado Bento, montado no alazão, usando o dólma, espada na cintura e as botas negras que cutucavam o cavalo com as esporas de prata. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 28)⁷.

Caetana é apresentada como uma mulher realizada e feliz. Percebe-se que essa realização está fortemente ligada ao fato de ter casado com o homem que amava:

Na sua juventude, fora a mais bela mulher de Cerro Largo. Os pretendentes cortejavam-na, disputavam um olhar seu durante a missa, uma dança, por mais curta que fosse. Sim, muitos homens haviam se apaixonado por ela. E, um dia, quando tinha quinze anos, conhecera Bento Gonçalves da Silva. Bento era um jovem moreno, cheio de energia e de sonhos. Fazia negócios de gado com seu pai. Certa feita, num baile, os dois se encontraram e dançaram juntos. Caetana nunca mais fora a mesma após esse encontro. Casaram logo depois, com uma grande festa. Ela ainda recordava a textura do cetim do seu vestido de noiva. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 364).

A esposa de Bento, em inúmeras situações fingia não ver o que estava acontecendo e Bento, por sua vez, fingia não saber que ela percebia, ou não se importava com a sua percepção, um mentindo ao outro sobre o que realmente estavam sentindo. Isso vem sendo construído desde muito cedo. Já na infância o homem é ensinado a mentir, dizendo que não sente dor quando sente; a mulher deve esconder os seus sentimentos, mentindo que está tudo bem quando não está. Bell Hooks (2021, p. 58) reforça que "homens aprendem a mentir como forma de obter poder, e mulheres não apenas fazem o mesmo como também mentem para fingir que não têm poder". Essa forma de comportamento é ensinada e incentivada desde a mais tenra infância, sendo a mentira um entrave, criando a representação de que o homem é forte

⁷ Os excertos do livro *A Casa das Sete Mulheres* analisados neste artigo estão destacados em itálico.

por natureza e não possui sentimentos e a mulher é frágil e chora por qualquer coisa, existindo uma construção de poder estipulada para um e outro gênero: mulheres são frágeis e homens são fortes. Essa construção tende a dizer que o homem é superior à mulher, inferiorizando-a e fragilizando-a, Ana Maria Colling (2014, p. 21) coloca:

Responsáveis pelas construções conceituais, hierarquizaram a história, com os dois sexos assumindo valores diferentes; o masculino aparecia sempre como superior ao feminino. Este universalismo que hierarquizou a diferença entre os sexos, transformando-a em *desigualdade*, mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos.

Também se constata que há uma submissão das mulheres em relação aos homens transparente durante toda a narrativa. O erro era uma prerrogativa masculina, às mulheres isso era vetado. O homem podia fazer o que quisesse e a mulher deveria aceitar e relevar esse comportamento, pois, segundo os padrões estabelecidos, fazia parte do instinto masculino. As mentiras, as traições, a quebra de acordos e os demais comportamentos quando vindos do homem deveriam ser relevados, já as mulheres deveriam ter um rigor comportamental que era ditado por esses mesmos homens e pela sociedade patriarcal na qual estavam inseridos, o que se percebe no discurso de Hooks (2021, p. 58):

Para compreender por que as mentiras masculinas são mais aceitas em nossa vida, precisamos compreender a forma como o poder e o privilégio são concedidos aos homens simplesmente por serem homens, dentro de uma cultura patriarcal. O próprio conceito de “ser homem”, ser “homem de verdade”, deixa sempre subentendido que, quando necessário, homens podem cometer ações que quebrem as regras, que estejam acima da lei. O patriarcado nos diz diariamente, nos filmes, na televisão e nas revistas, que homens poderosos podem fazer o que bem entendem, que é essa liberdade que os torna homens.

Perpétua conheceu Inácio José de Oliveira Guimarães no dia do enterro de seu tio Paulo, ainda que consternada com a situação, não

conseguia deixar de notar o fazendeiro que viera prestar homenagem ao vizinho:

Perpétua caminhava rapidamente, a tristeza pela morte do tio misturava-se a uma euforia estranha: quem era aquele homem? Sentiu que seu coração batia mais rápido, sob o peitilho de renda negra do vestido. Fez o sinal-da-cruz. Devia ser pecado pensar nessas coisas num momento daqueles. Alguns metros à sua frente, Inácio José de Oliveira Guimarães prosseguia com seu passo firme. Perpétua admirou-lhe a nuca de pele clara, os cabelos negros bem compostos. Era um homem garboso. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 106).

Caetana tendia a passar para a filha Perpétua Garcia Gonçalves da Silva, suas concepções sobre a vida. Filha mais velha de Bento Gonçalves e Caetana, é considerada, conforme os padrões em vigor da época, uma boa moça. Como as demais era alegre e ansiava pelo casamento, temendo que a guerra comprometesse o seu futuro. Obediente, carinhosa, devota e prestativa, ela não questionava a necessidade de ser protegida; embora fosse acostumada ao luxo, teve uma boa adaptação à estância. Tendo nascido em uma família totalmente tradicional, e sendo criada nos rígidos padrões patriarcais estabelecidos pela sociedade da época, Perpétua aceitava passivamente o que lhe era imposto sem questionar, pois fazia eco àquilo que lhe foi passado pelas mulheres que a precederam.

Teresa, esposa de Inácio, era o empecilho na relação dos dois; ainda assim, havia certa naturalidade no sentimento que unia Inácio e Perpétua e uma aceitação por parte da família, em função da grave doença da esposa e por estarem vivendo um tempo atípico: um tempo de guerra. Apesar das demonstrações de afeto entre Inácio e Perpétua, o contato entre os dois nunca passou de olhares, conversas e trocas de livros, interesse que possuíam em comum e que se tornava pretexto para os encontros. Ainda que ambos tentassem disfarçar, o sentimento era conhecido por todos e não havia reprovação por parte da família:

Durante a convalescença de José, o senhor Inácio veio nos visitar muitas vezes. Não escapava a nenhuma de nós o motivo real

daquelas suas aparições: estava ele enamorado de Perpétua, e era por ela plenamente correspondido, embora essa paixão não passasse de alguns olhares trocados, de rubores súbitos no rosto da prima, e de uns empréstimos de livros que os dois promoviam entre si, mais com o intuito de conhecerem seus gostos do que com o desejo de ter leitura para as horas vagas do dia. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 168).

Perpétua era constantemente vigiada pela família nos encontros com Inácio. A autora, proferindo esse discurso, reforça a construção do quanto a sexualidade feminina é supervisionada e monitorada, não tendo, muitas vezes, a mulher, o poder de escolha sobre o seu próprio corpo e a sua sexualidade. Observa-se o discurso de Guacira Louro (2000, p. 17):

Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância [...].

Passa-se a ideia de que isso decorre do fato de ser necessário evitar que ela ficasse solteira, bem como vigiar a sua virgindade e evitar uma gravidez, já que era a mais velha das moças, e da posição social de Inácio que era superior à dos outros; mais uma vez, padrões sendo reforçados: há a “idade certa” para se casar, assim como o casal deve ser heterossexual. Teresa morreu e o caminho ficou aberto para Perpétua. Inácio a visita na Estância da Barra um mês após o falecimento da esposa.

O tempo de noivado foi de seis meses, considerado adequado para honrar a memória de Teresa e para preparar o enxoval. O casamento foi aceito por todos(as) e a guerra tornou-se justificativa para o que

seria impróprio em tempos normais. Não havia nenhum questionamento quanto ao fato de se casarem com tanta rapidez. O formato de casamento descrito pela autora é mais uma das convenções impostas e definidas pela sociedade patriarcal e machista da época. Na análise, percebe-se que o casamento deve seguir determinadas normas: servir para a procriação, o casal deve ser heterossexual e a mulher deve se submeter ao marido, ficando em uma posição de inferioridade. Essas são as regras estabelecidas, conforme se observa no discurso de Valeska Zanello (2018, p. 64):

O que se pregava era a orientação para o casamento, devendo o sexo ser apenas exercido com a finalidade de procriação. O casamento era indissolúvel e não deveria ter nada de amor-paixão ou sentimento parecido. Propagando a mentalidade patriarcal e machista, a Igreja defendia uma hierarquia no matrimônio, na configuração de papéis de homens e mulheres. Se, de um lado, ao homem era dada certa liberdade sexual, marcada pela poligamia consentida (pecado perdoável e até esperado: a vivência do amor-paixão com mulher fora do casamento), houve forte controle da sexualidade feminina. A mulher ideal para casar era aquela tida como pura, generosa, fiel e assexuada. Nela, valorizava-se como “capital” matrimonial o recato e a virgindade. Além disso, deveria ser obediente, submissa e provedora de um amor que inspirasse apenas a ordem familiar.

Ana Joaquina da Silva Santos era a proprietária junto ao marido da Estância da Barra, local em que as sete mulheres ficaram por dez longos anos à espera do término da guerra. Pode-se dizer que Dona Ana era retratada pela autora como uma típica senhora que trazia muitas das características femininas definidas pelo padrão cultural em vigor: era paciente, calma, religiosa, zelosa, cuidava da casa, da cozinha, especialmente. No entanto, é complexa em sua simplicidade, pois em público demonstra um comportamento bastante previsível, mas revela-se em sua intimidade. Há momentos em que está nervosa e deixa a sua raiva aparecer: *“Dona Ana tinha o rosto sisudo, estava rabugenta, era o*

seu modo de esconder a angústia. Reclamou com as negras⁸, achou a carne dura, a abóbora salgada demais” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 75).

É importante entender o que menciona Colling (2014, p. 45) sobre essa questão:

Um discurso negativo apresenta as mulheres como criaturas irracionais e ilógicas, desprovidas de espírito crítico, curiosas, indiscretas, incapazes de guardar segredo, pouco criativas, em especial nas atividades do tipo intelectual ou estético, temerosas e covardes, escravas de seu corpo e de seus sentimentos, pouco aptas para dominar e controlar suas paixões, inconstantes, histéricas, vaidosas, traidoras, invejosas, incapazes de serem amigas entre elas, indisciplinadas, desobedientes, impudicas, perversas etc. São as Evas, as Dalilas e outras tantas figuras míticas criadas para reforçar estes estereótipos. Outro corpo de discursos, aparentemente menos negativo, apresentava-as como morais, frágeis, dóceis, emotivas, amantes da paz, da estabilidade e da comodidade do lar, incapazes de tomar decisão, desprovidas de capacidade de abstração, intuitivas, crédulas, sensíveis, ternas e pudicas. Necessitam, por natureza, serem submissas, dirigidas e controladas por um homem. Em ambos os casos, mesmo que de maneira contraditória (a mulher ardente, a mulher fria; a mulher pura, a mulher que contamina), o discurso simbólico remete a uma natureza feminina, morfológica, biológica e psicológica.

Dona Ana foi ensinada, ao longo da vida, a manter a calma e ser paciente, mas não há como ser assim o tempo todo diante de tantas tragédias que a floraram em seu lar: a morte do marido foi uma delas; logo a seguir, veio o falecimento do filho, o qual ela não pôde sequer enterrar. Ao saber que o marido estava voltando para casa ferido, sua reação assemelhou-se às demais, demonstrando praticidade nas decisões, não diferindo daquilo que tem o costume de fazer: executar

⁸ O livro fala de um período anterior à abolição da escravatura, já que os eventos ocorrem entre os anos de 1835-1845. Havia uma divisão bastante evidente na casa: as mulheres brancas eram as senhoras e aquelas que mandavam e as negras eram as escravas que serviam as suas patroas (brancas).

tarefas domésticas. Para manter o equilíbrio e a lucidez, cumpria essas tarefas, repetindo o que lhe foi ensinado ao longo da vida. Sentia-se responsável pelas mulheres da casa, em especial, pelas sobrinhas e demonstrava sempre que, apesar dos problemas vividos, das perdas e das dores a vida seguia:

D. Ana fizera questão de que comemorassem a virada do ano, que fizessem uma boa ceia e que mandassem carnear um novilho para o pessoal da fazenda. Dizia que a tristeza era feito pó, quando se entranhava numa casa, não saía mais. Era preciso cuidar para que a alma permanecesse arejada, apesar de tudo. Ela mesma chorara de saudades do seu Paulo, enquanto se arrumava para a festa; porém, logo depois limpava as lágrimas e fora estar com as cunhadas e os sobrinhos. Afinal, a vida seguia como um rio. E era preciso remar. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 129).

Em função de existir uma coerência entre aquilo que ela fazia e o que ela cobrava, havia certa estabilidade na casa. As mulheres mais velhas mantinham o bom-senso e isso respaldava o comportamento, em certa medida, das mais jovens. Assim, conseguiam passar com mais tranquilidade pelos momentos de crise.

Dona Ana nunca mais se recuperou das tragédias que assomaram a sua vida. A guerra foi dura com ela, perdeu o filho, sem poder enterrá-lo; e o marido também a guerra levou: “*Mas D. Ana nunca mais foi a mesma. Seus momentos de força passaram a ser intercalados por dias de profunda tristeza, quando as rugas do seu rosto se acentuavam como um sopro, e toda ela assumia ares alquebrados [...]*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 356). Passou a dedicar-se cada vez mais ao filho José e, com o passar do tempo, retomou a costumeira bondade em preocupar-se com os outros e cuidar dos afazeres domésticos. Havia, nessas mulheres, dois sentimentos que se misturavam: a dor e o amor, como duas enormes “cruzes” que deveriam carregar pela vida afora, convenções de gênero construídas atribuindo às mulheres o silenciamento e a regulação das emoções diante do sofrimento como se fosse uma obrigação aceitar tudo passivamente. Atenta-se ao que elucida Zanello (2018, p. 37): “A cultura é tácita e, portanto, altamente poderosa no processo

de configuração da experiência emocional, dos processos psicológicos e mecanismos subjacentes a elas”.

A terceira das irmãs de Bento Gonçalves, Maria Manuela Gonçalves da Silva Ferreira, mãe de Rosário, Mariana e Manuela, não possuía as mesmas qualidades das outras mulheres da casa. Não tinha a firmeza de Dona Antônia nem era prestativa como Dona Ana. Não demonstrava grande afeição pelas filhas, deixando evidente uma amargura latente. Isso fazia com que as filhas se aproximassem das tias. Percebe-se que as filhas constituem um fardo do qual ela quer livrar-se o mais rápido que puder:

Maria Manuela foi bordar no sofá. Ela ainda tinha três filhas para casar, e agora estava sem marido. Ainda bem que Manuela já tinha o Joaquim. Logo que a maldita guerra acabasse, ficavam noivos e casavam sem demora. Era um compromisso a menos. E depois, Antônio, quando voltasse, ajudaria a achar bom partido para as outras duas manas. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 189).

Depois da morte do marido, Maria Manuela ficou bastante abalada. Como era totalmente dependente dele, fechou-se ainda mais e acabou por perder o pouco da alegria que cultivava: “*Pensava no marido morto e não tinha ânimo de erguer um braço que fosse*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 163). Nota-se um traço semelhante nas mulheres da casa: a dependência em relação ao marido, seja ela financeira, mas também muito forte a dependência emocional, como se para elas estarem bem fosse necessário que seus homens também estivessem e, além disso, aprovassem as suas atitudes. Em muitas situações, passavam a eles o poder de decisão, como se não fossem capazes de decidir a própria vida. Essa convenção foi e é construída pelo ambiente cultural e social e, no artefato cultural em questão, aparece diversas vezes, como quando Maria Manuela passou a decisão de enviar Rosário para o convento para o seu filho, já que o marido havia falecido: “*– Está bien. Vou escrever ao Antônio, consultá-lo. Depois da morte do pai, ele ficou sendo o homem da família. Vamos esperar a resposta dele, então a gente escreve para Caçapava*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 287). Essas características presentes na obra, tanto a de dependência emocional como a de submissão ao poder masculino, são construídas culturalmente, ao

longo do tempo, para darem cada vez mais poder ao universo masculino, como reforça Colling (2014, p. 46):

O discurso da inferioridade feminina estava tão arraigado na estrutura da vida das mulheres e dos homens que poucos o questionaram. A maioria das mulheres acomodava-se na instituição familiar dominada pelos homens, que lhe garantia subsistência, oferecia-lhe um companheiro para toda a vida e fornecia um sentimento de proteção frente ao cotidiano da vida. Vivendo para seus maridos, esquecidas, esqueciam de pensar sobre si mesmas.

Já abalada pelo impacto das atitudes de Manuela, a morte do marido, agora a internação de Rosário abalaria ainda mais o seu emocional. O choque final viria com a descoberta da gravidez de Mariana. Via nisso o seu fracasso como mãe, pois era inaceitável que uma “moça de família” engravidasse antes do casamento e mais ainda de um peão que não tinha o mesmo nível social, cultural e econômico de sua família. Dessa forma, agride violentamente a filha:

Maria Manuela sentiu-se possuída por um vendaval. Não percebeu sequer o impulso que a jogou para a frente, a mão erguida, o rosto duro, até que o tapa estalou na frente da filha e reverberou, e ficou latejando entre elas como uma coisa viva, como um bicho. Mariana soltou um grito. – Vadia! Infeliz, desgraçada! Maria Manuela gritava alto. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 371).

A maternidade é vista pela sociedade e reproduzida nesta obra como algo natural e inerente à mulher; no entanto, sabe-se que esse é mais um dispositivo reforçado pela cultura machista, como explica Zanello (2018, p. 157): “[...] a procriação interpela identitariamente às mulheres (pela construção cultural da maternidade e de seu ideal), de uma forma que, em geral, a paternidade não interpela aos homens”. Ela acabou por não cumprir a promessa feita, pois, dois anos depois, foi até a estância da irmã para conhecer Matias, seu neto, filho de Mariana.

A sobrinha emprestada de Caetana, Rosário Gonçalves da Silva Ferreira, era a personagem mais preocupada com as questões externas à

fazenda, não com o que dizia respeito à guerra, mas aos salões, aos bailes, à moda, a todas as trivialidades que por hora estavam em suspenso; ela gostava da cidade e de seus enjambres:

Rosário era a mais cidadina de todas: quando a mãe fora lhe dizer que deixariam Pelotas para ficar uns tempos na Estância da Barra, trancara-se no quarto por uma tarde inteira e chorara amargas lágrimas. Queria conhecer Paris, Buenos Aires, o Rio de Janeiro, queria os bailes da Corte, as danças e a vida alegre que as damas deviam levar, e agora, enquanto os homens pelejavam por sabe-se lá que sonhos, ela tinha de retirar-se ao campo, ao silencioso e infinito campo onde tudo parecia eternizar-se junto com o canto dos quero-queros. Rosário de Paula Ferreira não tinha amores às paragens do pampa, e agora estava ali, com as outras, destinada a um exílio cujo fim desconhecia. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 24).

Há aqui o reforço das atividades da elite da época, os bailes dos quais Rosário tanto gostava, eram uma forma de conhecer rapazes e, assim, encontrar marido e fazer um “bom casamento”, já que os frequentadores desses eventos pertenciam à mesma classe social, essas convenções de gênero são reforçadas ao longo do objeto de estudo.

Rosário refugiava-se na imaginação, já que era, para ela, melhor criar um mundo imaginário do que viver uma realidade que tinha como insatisfatória. Há nessa postura um marcador de gênero, pois às mulheres é dada a perspectiva de viver na fantasia e isso pode significar fugir da realidade que se apresenta; para os homens, a fantasia pode ser um caminho para criar a realidade: “A fantasia masculina é vista como algo capaz de criar realidade, enquanto a fantasia feminina é tratada como puro escapismo” (HOOKS, 2021, p. 27).

Nesse espaço imaginativo e fantasioso, ela encontrava um homem perfeito, gentil, afetuoso, lindo, um homem diferente dos quais ela estava acostumada. Ele era castelhano, contrapondo-se a tudo que a família traçava como ideal, ele era um inimigo histórico dos riograndenses e de seu tio Bento Gonçalves; mas, para Rosário, isso não importava. O amor que sentia por ele era o mais importante: ele era Steban:

Steban não tinha odor de seu, mas que cheiro teriam os espectros? Rosário irritou-se com essa conjectura: Steban era um homem, nada mais, nada menos do que isso, um soldado valente e belo. E o amava. Viam-se em segredo, pois sim, mas dizer o quê às tias e à mãe? (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 88).

A família considerava Rosário louca, a solução para esse problema seria o isolamento. Assim, a ela foi dado um novo espaço: o convento: “[...] *ela partiu rumo ao silêncio que havia de recompor o frágil equilíbrio de sua alma [...]*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 296). Essa era uma prática comum no século XIX. O convento era um castigo para as jovens que não se casavam ou que ousavam desafiar as convenções, como menciona Mary Del Priore (2006, p. 58): “Outra punição para as adultas, o confinamento em um convento”. É importante frisar que a decisão de enviar Rosário para o convento não foi das mulheres da casa, mas de seu irmão Antônio, isso evidencia a opressão da hegemonia patriarcal sofrida por Rosário: “A Igreja recolhe nos seus conventos muitas mulheres privadas do apoio masculino, envolvidos pelas numerosas guerras” (COLLING, 2014, p. 68).

Rosário e Steban estavam separados pelo tempo e pela morte, essa é uma barreira intransponível no mundo natural. Diante da impossibilidade de o casamento acontecer em vida, ele irá realizar-se no céu:

Steban anunciou que vão, enfim, casar. Rosário sabe mui bien o que isso significa. Mas está preparada. Ama Steban mais que a tudo, mais que à mãe, às irmãs, à casa em Pelotas, que há tanto tempo não vê. Ama Steban muito mais do que ama seu irmão Antônio. E quer livrar-se daqueles muros, das horas mortas de oração, do eterno badalar dos sinos, do gosto das hóstias e do cheiro de incenso. Sabe que ao lado de Steban vai ganhar o mundo, não este mundo de árvores, coxilhas e de sangue; mas outro, muito maior e mais bonito, onde só haverá paz e aquele amor imenso que os une. Um mundo só deles, onde ambos viverão para sempre. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 400).

A partir disso, o final da personagem tornava-se previsível, a única solução para esse amor impossível seria a morte, que viria por meio do suicídio, a derradeira fuga:

Rosário sabia bem o que devia ser feito. Devagarinho, abriu um a um os botões da camisola. O pano desceu sobre sua pele e foi acomodar-se no chão. Tirou também a roupa de baixo. Nua, a aragem arrepiou-a de prazer. Steban sorriu. Beijou-a de leve na testa, um beijo morno. Steban soltou a espada da cinta. Era uma espada pesada, com cabo de prata. Entregou-a a Rosário. Rosário sentiu sua pele ardente. Tinha febre, uma excitação boa, como se tivesse bebido vinho, muitas taças de vinho. Ergueu os olhos para o céu e viu o Cruzeiro do Sul como a jóia [sic] sobre o veludo negro da noite. Aspirou o ar uma última vez. Cravou os pés na terra. A espada pesava bastante. Ergueu-a com as duas mãos, bem na altura do peito. Steban sorria ao seu lado. Agora faltava pouco, faltava muito pouco para que estivessem juntos para sempre. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 456).

A personagem estava apaixonada por um fantasma. Ao encontrarem o corpo de Rosário acharam ao lado uma espada uruguaia, que também evidenciava o sobrenatural, já que não havia uma explicação lógica para o fato. Vale salientar que, ao buscar Rosário, Steban estava totalmente curado, não havia mais vestígios do ferimento. Durante todos os anos de aparições ele sangrava; ao terminar a guerra, estava curado. O momento de estarem juntos chegava junto ao fim da revolução e culminava com o falecimento de Rosário: “*A pobre Rosário faleceu com a República que ela mesma tantas vezes reprovou*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 297).

Mariana Gonçalves da Silva Ferreira, irmã de Rosário e Manuela, era a mais estouvada das meninas. Ainda que Rosário a considerasse feliz na estância, Mariana era uma jovem inconstante, deslumbrada e, como as outras tinha grande preocupação com a possibilidade de não conseguir casar-se. Com o passar do tempo, apaixonou-se, ou pelo menos sentiu-se envolvida, por alguns rapazes com quem conviveu ou teve algum contato.

Ao saber da chegada de Garibaldi à estância, Mariana não segurou a curiosidade e perguntou: *Quantos homens são?* (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 186). Depois disso, é cativada por Ignácio Bilbao, um espanhol que chegou na companhia de Garibaldi:

Mariana já o tinha visto de longe algumas vezes, e em todas sentira o mesmo formigamento pelo corpo, a mesma angústia que agora a impelia a seguir em frente, mesmo sabendo que a mãe e as tias desaprovavam a sua curiosidade. O estaleiro não era lugar para mulheres, era o que D. Antônia não cansava de repetir. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 220).

Nota-se nessa passagem também a delimitação do espaço para homens e mulheres, quando D. Antônia, tia de Mariana, alertava-a que o estaleiro (espaço externo) não era para mulheres, pois a elas cabia o espaço interno: a casa.

Mariana possuía e demonstrava uma sensualidade que não estava tão notória nas outras mulheres. A sua necessidade física revelava-se várias vezes: *“Imaginou suas mãos fortes da lida com o velame... Teria ele cheiro de mar [...]?”* (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 220).

Além disso, ela tinha o hábito de sair às escondidas para ficar espreitando Ignácio Bilbao trabalhando nos navios. Ao ser descoberta, mostrava ousadia, flertando com ele. Ela era muito “atrevida” e, pelos padrões da época, deveria manter-se recatada esperando o casamento, pois: *“A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a ‘pureza’ [...]”* (LOURO, 2000, p. 48). Esse atrevimento que a autora deixa claro não ser próprio para as mulheres fica evidente neste diálogo de duplo sentido entre ela, Ignácio e Garibaldi:

– Por estas bandas, signorina Mariana? – A voz de Garibaldi era alegre. Ele estava ensopado até a cintura, porém mesmo assim fez um gesto galante, depois sorriu. – Vosmecê seja bem-vinda. O que acha da nossa pequena frota? – Impressionante – respondeu a moça, sentindo os olhos do espanhol fitos no seu rosto. – Mas não conte o que viu a nessuno imperial, certo? – sorriu Garibaldi. – Pode deixar, senhor Garibaldi. Vim estar com a tia Antônia para o almoço e tive curiosidade com os barcos. – E gostou do que viu? – intrometeu-se Ignácio Bilbao. Tinha oblíquos olhos negros. Mariana corou levemente. – Vosmecê saiba que gostei muito do que vi. Fez-se um pequeno silêncio que Garibaldi soube muito bem apreciar. – Signorina Mariana, vou cuidar dos meus barcos. Esteja à vontade para ficar o tempo que vosmecê desejar. E mande meus afetos à vossa irmã, per favore. Garibaldi afastou-se

pela beira do rio, chutando os juncos, outra vez dando ordens aos homens. Já falava a língua da terra como se tivesse vivido ali muito tempo. O sol incidia pelas copas do arvoredo, fazendo mosaicos no chão úmido de folhagens. Ignacio Bilbao fez menção de seguir o chefe. Antes, porém, virou-se, fitou o rosto bonito da moça morena, de pele suave, e sussurrou: – Vou apreciar que a senhorita venha mais vezes ver os barcos da República – e afastou-se lentamente, deixando Mariana queimar em seu próprio ardor. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 221-222).

As outras mulheres descobriram os sentimentos da jovem apenas quando Ignacio morreu no naufrágio do lanchão Farroupilha e ela se desesperou. A personagem Mariana era a que mais se afastava dos padrões sociais preestabelecidos para o comportamento feminino do século XIX; havia nela uma inconstância e uma incapacidade de seguir as regras.

O seu maior “deslize”, seguramente, foi seu relacionamento com João Gutierrez, um peão que chegou à estância para ajudar no serviço, já que a maioria dos homens encontrava-se no campo de batalha. Com sua conversa fácil, por ser um bom domador e ter habilidade com a viola, conquistou todos(as) rapidamente e, em pouco tempo, conquistava também o coração de Mariana. A história de Mariana e João teve prosseguimento. Ela se entregava a ele e os dois começaram a se encontrar com frequência, passando até noites inteiras juntos. Independentemente das convenções sociais estabelecidas, o casal desfrutava de seu romance alheio às demais questões cotidianas, vivendo em um mundo e em um tempo à parte.

Mariana não demonstrava nenhuma preocupação com o futuro ou com o fato de já ter perdido o bem mais precioso para uma moça daquela época: a virgindade. Na obra, fica evidente o reforço ao controle da sexualidade feminina, que a mulher deve seguir rigorosamente o padrão estabelecido, buscar um marido e manter-se casta até o casamento; dessa forma, há um controle não só do corpo feminino, mas também de sua vida. Guacira Louro (2000, p. 54) assevera:

Historicamente, somos herdeiros da tradição absolutista. Ela supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser

controladas apenas por uma moralidade muito cristalina-mente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia.

Mariana, em pouco tempo, descobre-se grávida. A reação de sua mãe, Maria Manuela, como era esperada, foi a pior possível: agrediu-a, encerrou-a em um quarto e prometeu nunca mais falar com a filha ou conhecer o neto, utilizando-se de sua autoridade materna.

Na casa, as outras mulheres ficaram bastante incomodadas com o episódio, até inconformadas, mas não se empenhavam em nada para enfrentar Maria Manuela, embora procurassem levar conforto a Mariana. Nesse aspecto, o comportamento das outras mulheres em relação ao isolamento de Mariana era coerente com os padrões sociais a que estavam sujeitas. Ainda que os métodos não fossem aceitos, a autoridade da mãe não era contestada. Mariana submetia-se às ordens maternas, já que não havia outra opção; porém, não desistia do seu amor nem do seu filho. Muitas mulheres foram afastadas de seus filhos por terem engravidado antes do casamento ou terem tido filhos de uma relação extraconjugal. Mais uma vez, o controle patriarcal foi utilizado contra a mulher e o corpo feminino controlado em favor de uma sociedade que a discrimina; afinal:

Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral, da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde – ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos. (LOURO, 2000, p. 36).

Dona Antônia tomou as rédeas da situação e assumiu Mariana e o filho, permitindo, inclusive, que João a visitasse, justificando a sua atitude em função das circunstâncias especiais da guerra: “– *Noutros tempos, eu desaprovava isso tudo. Mas sei o que é sofrer por amor. Además, essa guerra mudou muitas das coisas em que eu acreditava...*” (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 412).

Mariana subvertera todas as regras socialmente aceitáveis: entregara-se de bom grado a João, um homem muito abaixo de sua condição social e econômica, engravidara, tivera um filho ainda solteira e, diversas vezes, recebera a visita do peão em seus aposentos sem ser casada. Ao João retornar da guerra, a situação ficou ainda mais complicada: o homem que era inaceitável e imperfeito, agora volta sem ter uma mão. No entanto, foi aceito e casou-se com Mariana, pois era o pai de Matias e um soldado farrroupilha. A falta da mão que poderia ser um problema, tornou-se um troféu. Estava impossibilitado de realizar o trabalho de antes, tornou-se o administrador da estância de Dona Antônia e passou a ser considerado um membro da família. Mariana, contrariando todos os princípios e expectativas, realizou o sonho de casar-se com o homem por quem havia se apaixonado.

Manuela de Paula Gonçalves da Silva Ferreira é a sobrinha mais nova do general Bento Gonçalves. Como personagem narradora, é a sua versão da história que é apresentada; por isso, naturalmente, há uma empatia maior por ela do que pelas outras personagens. Ela se refugiava em seus cadernos, contando a história que acontecia no cotidiano, marcando a sua presença no mundo por meio de seus cadernos. “Escrever-se é, portanto, um modo de transformar o vivido em experiência, marcando sua própria temporalidade e afirmando sua diferença na atualidade” (RAGO, 2013, p. 42). Para Manuela, a escrita não era apenas um passatempo ou prazer; muito mais do que isso, era uma necessidade:

Risadas chegam da sala. E eu estou aqui, quieta, escrevendo estas linhas. Para quem? Para que eu as leia, anos mais tarde, e lembre deste tempo aqui na Barra, destes dias silenciosos que gastamos esperando à beira do Camaquã? Não sei por que escrevo, mas algo me impele, uma vontade toma meus dedos, empurra a pena para a frente... (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 65).

Manuela integra a sociedade patriarcal do século XIX, busca afirmar uma voz feminina em seu discurso por meio de seu diário. No entanto, o olhar feminino é contemplado com lentes tomadas de empréstimo, ou seja, com cartas que consagram a autoridade machista da sociedade patriarcal. Há a presença da voz feminina de Manuela;

mas, o que acontece fora da estância chega a ela sob a tutela de olhos masculinos, pois são eles que detêm o poder do que acontece no ambiente externo:

O destino de Manuela também já estava traçado: deveria casar com Joaquim, seu primo, filho mais velho de Bento Gonçalves e a partir daí repetir a vida das demais mulheres da família: casar, ter filhos, netos no desenrolar da narrativa. Esse é um conceito bastante reforçado: o destino da mulher como esposa, dona de casa e mãe: [...] ainda estamos tão familiarizadas com o pressuposto de que o “lugar natural da mulher é o lar e sua função natural é cuidar da casa e da família” que nem conseguimos enxergar o ineditismo ou a relevância que justificariam a publicação de estudos com esse teor. (MEYER, 2003, p. 10).

Esse destino era aceito por ela de bom grado, pelo menos, até o aparecimento de José Garibaldi, que despertou nela a vontade de amar:

Às vezes me ponho a espiar o horizonte para muito além das coxilhas, e fico pensando: virá algum dia esse homem dos meus sonhos, verei a face que ora me visita em pensamentos, ou meu destino é mesmo casar com meu primo Joaquim, ter filhos seus, distribuir ordens às negras, cujas mães também obedeceram às mulheres mais velhas desta casa, dar netos ao coronel Bento Gonçalves, netos parecidos com o que já somos nós, com este mesmo sangue correndo nas veias e estas mesmas visões de campos e de alvoreceres na alma? (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 118).

Garibaldi era para Manuela a representação de tudo aquilo que ela sonhava e, ao mesmo tempo, a libertação de uma vida que lhe parecia imutável. Para ela, havia uma sugestão de uma ligação mística entre os dois. Sentia-se, desde muito cedo, unida a esse homem, mesmo antes de conhecê-lo, inclusive, mais do que a Joaquim que havia sido prometido a ela como marido. Acreditava que existia uma força superior que os uniria, independentemente, de qualquer outro acontecimento:

Eu ainda não sabia, mas, enquanto sofriamos aquela derrota que deixou meu tio na cela por mais algum tempo, uma grande

engrenagem começava a mover-se como um sol que vinha em minha direção. A República Rio-grandense traria para mim o único homem da minha vida, e esse homem não era Joaquim, que nos chegou no final de abril, e por quem não pude sentir mais do que carinho e uma certa vagueza quando derramava sobre seu rosto os meus olhos, e ele me fitava com um meio sorriso nos lábios famintos. Pelo mar, de muito longe, chegava aquele a quem eu pertenceria por todos os meus dias. Vinha de uma terra mágica e sofrida, e vinha com sonhos em sua alma, sonhos esses que o uniram ao meu tio e aos outros, e que o fizeram dedicar toda a sua bravura e sabedoria à causa da nossa República. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 148).

A chegada do italiano trouxe à Manuela a certeza de que ele era o homem que ela esperava. Suas atitudes gentis, a conversa solta, a simpatia com que falava com todos e todas, o sorriso encantador conquistou as pessoas que estavam ao seu redor; isso trazia preocupação às mulheres mais velhas. *“As cosas aferventavam, decerto. Era impossível deitar um olhar sobre aquele italiano elegante, garboso, e não pensar nas três moças lá dentro”* (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 203).

Garibaldi poderia ser considerado sinônimo de aventura, era a personificação do típico herói; de certa forma, representava os ideais pelos quais os homens da casa lutavam. Por isso, tornava-se tão fascinante aos olhos de Manuela, já que ela também defendia os ideais farroupilhas: *“Sim, aquele era um sonho pelo qual se merecia lutar até a última gota de sangue: a liberdade de uma terra e de um povo, a criação de uma nação igualitária, onde não houvesse imperador ou escravo”* (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 185). Vale destacar que, mais adiante, Manuela admitiu que fora ensinada a sonhar com a glória e a almejar a abolição, ainda que dependesse do trabalho escravo. Dessa forma, o sonho não era dela nem de todos os homens que lutaram naquela guerra, mas foi construído e inculcado nela e nos demais personagens:

De algum modo, para nós era o estertor da revolução, da revolução como a havíamos sonhado – ou como nos tinham ensinado a sonhar –, nunca mais a glória, nunca mais a euforia da renovação que, se sequer podíamos compreender, ainda assim nos alegrava. Nós, que éramos servidas por escravas em todos os momentos,

que, para vestir um espartilho ou prender os cabelos, necessitávamos daquelas mãos negras a nos auxiliar, tanto vibramos com a ambição republicana sobre a abolição da escravidão. (WIERZCHOWSKI, 2017, p. 428).

Essa constatação de Manuela somente apareceu na velhice, depois de muito refletir sobre o assunto. Não havia uma crítica social, apenas a constatação por ela mesma. Isso também podia fazer referência a uma mulher amargurada de quem a guerra arrancou a juventude e o seu grande amor. Manuela não demonstrava preocupação com essas questões. Não havia, por parte dela, uma reflexão sobre os problemas sociais vividos na época, o que a movia era o amor idealizado que nutria por Giuseppe Garibaldi.

■ Apontamentos finais

Este artigo se propôs a elaborar uma análise de gênero na narrativa apresentada no livro *A Casa das Sete Mulheres* de Leticia Wierzychowski, que descreve a história das sete mulheres da família de Bento Gonçalves que ficaram reclusas na casa branca da Estância da Barra no período de guerra de 1835 a 1845. Pelo prisma dos estudos culturais, pós-estruturalistas e dos Estudos de Feministas desenvolveu-se o trabalho.

A voz de Manuela ecoa todas as outras vozes que se encontravam presas dentro da casa, e as notícias do que acontecia no ambiente externo chegavam através de cartas que eram compartilhadas por todas na sala, ambiente de comunhão da casa. Assim como o espaço destinado ao feminino e ao masculino é muito bem delimitado no discurso do livro – interno, das mulheres; externo, dos homens –, os papéis sociais designados a ambos, homem e mulher, também são delimitados através das características próprias designadas a cada um, essas atribuídas como naturais.

Há, no discurso da autora, um reforço das convenções de gênero de uma sociedade hegemonicamente patriarcal e machista que ainda hoje nos atravessa, ditando comportamentos próprios para homens e mulheres, dando a eles um tom de naturalidade para reforçar as

diferenças, pois essas convenções foram e continuam sendo construídas ao longo do tempo.

Por entender que os artefatos culturais tendem a reforçar conhecimentos por meio de seus discursos, torna-se relevante repensar as representações presentes em diversos artefatos culturais como esse em questão, o qual, com seu discurso, contribui para o reforço de identidades femininas e masculinas. Daí a importância de desnaturalizar ações e pensamentos que, ao longo do tempo, foram atribuídos a mulheres e a homens; afinal, essas ações foram construídas e engendradas em uma sociedade que tende a reforçar os ideais masculinos e a dar um papel secundário à mulher.

■ Referências

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CURADO, Jacy Corrêa. Sexualidade. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 669-672.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 2-11.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Elefante, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151 f. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011).

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

DO PONTO DE VISTA COLETIVO: AS ESCRIVIVÊNCIAS DE LÉLIAS, LILICAS, ANAS E ELIANES¹

ANA VIRGINIA BITENCOURT PANERAI
ALINNE DE LIMA BONETTI

■ Introdução

O Brasil, diferentemente de outros países que exploraram os países africanos no comércio de pessoas escravizadas, não criou sistemas explícitos e/ou legais de segregação racial. Esta particularidade deu origem ao mito da democracia racial, que disseminou a falsa ideia de que no Brasil não há racismo. Neste contexto, as mulheres negras estão marcadas por um duplo processo: de racialização (BRAH, 2006) e de generificação estruturantes e, como já denunciava a antropóloga Lélia Gonzales (1988), acabam relegadas à subalternidade, objetificação e desumanização.

Instigadas pela curiosidade em torno da produção literária de mulheres negras gaúchas diante dessa configuração social, buscamos problematizar a relação entre a articulação do racismo e do sexismo vigentes no contexto gaúcho e a obra de poetisas negras gaúchas. Tal problematização revela-se com grande potencial para escrutinar como atuam as convenções raciais e de gênero constitutivas da nossa

¹ Este capítulo é parte de uma pesquisa mais ampla realizada para fins da conclusão do curso de especialização em História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana, defendido em banca pública e aprovado em outubro de 2018. Foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença da mesma universidade.

configuração social e, além disso, para dar visibilidade à presença vice-jante da produção literária e poética das escritoras.

Neste texto, os poemas das interlocutoras da pesquisa Ana dos Santos (2016), Eliane Marques (2015) e Lilian Rose (2016) – Lilica, como nos contou ser seu apelido de infância – são justapostos à biografia de Lélia Gonzales, mulher negra, antropóloga, intelectual e ativista, de forma a destacar a existência de recorrências que fazem parte da temática de suas obras que – como se verá – emergem da experiência vivida e da partilha de situações e contexto comuns, próprios da combinatória particular das convenções de gênero (BONETTI, 2011), de raça e de classe, ou seja, das suas “escrevivências” (EVARISTO, 2016). Assim, como homenagem à Lélia Gonzales, sua biografia foi tomada como um percurso analítico de maneira a reverberar as experiências particulares das singulares biografias e as recorrências partilhadas oriundas da vivência da articulação do racismo e do sexismo vigentes em nossa sociedade, configurando o que Patricia Hill Collins (2012) denomina de “ponto de vista coletivo”.

Ao analisar a biografia das nossas interlocutoras (PANERAI, 2018), podemos notar que se tratam de mulheres com diferentes percursos de vida, diferentes profissões, mas que suas experiências se entrecruzam além das poesias produzidas. Falar das obras destas escritoras é falar de questões que abarcam as experiências vividas das mulheres negras, registradas nas suas “escrevivências”. Ou seja, nos remete a identificar que “[...] que passam pelas mesmas tensões que correspondem às diferentes respostas aos desafios” (COLLINS, 2012, p. 112).

Como pondera Sandra Azerêdo (1994), “mulher como sujeito social que se afirma não é uma realidade homogênea monolítica, mas vive e existe na concretude das diferenças sociais e culturais que as constituem” (p. 208). Neste sentido, bell hooks² (2015, p. 197) reitera que “[...] há muitas evidências que justificam o fato de que a identidade

² Embora aparente um erro de digitação, a grafia do nome da educadora, escritora e ativista feminista negra estadunidense é exatamente essa mesma, em letras minúsculas por razões políticas. Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, adotou esta grafia como uma provocação ao que considerava mais relevante na produção intelectual: o conteúdo do que é escrito e menos a pessoa que escreve. Em respeito à autora, utilizaremos seu nome conforme desejado, em minúsculas.

de raça e classe gera diferenças no status social, no estilo e qualidade de vida, que prevalecem sobre a experiência que as mulheres compartilham diferenças essas raramente transcendidas”. Por essas razões, as reflexões de Lélia Gonzales nos orientam nessa empreitada. Referência internacional na luta pelos direitos das mulheres e da população negra, seus textos e depoimentos influenciaram a nova geração de pensadoras negras e pensadores negros nas questões de justiça social e igualdade de gênero (RATTS; RIOS, 2010). Arriscamos a afirmar que Lélia fez de suas produções teóricas sua “escrevivência” que, de certa forma, estão relacionadas aos poemas que analisamos aqui.

■ De Lélia como Ori, às escrevivências de tantas mulheres negras

Lélia, mineira de nascimento, ainda criança mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, pois seu irmão foi contratado para jogar no Flamengo. Já neste primeiro dado biográfico de Lélia, identificamos uma recorrência do lugar socialmente destinado a meninas negras na sociedade racista brasileira: enquanto Jaime foi jogador do clube do Rio de Janeiro, Lélia foi trabalhar de babá para os dirigentes do mesmo clube, posição comum para meninas negras e o primeiro passo para, no futuro, tornarem-se empregadas domésticas.

[...] quando criança eu fui babá de um filhinho de madame, você sabe que criança negra começa a trabalhar muito cedo. Teve um diretor do Flamengo que queria que eu fosse para casa dele ser uma empregadinha, daquelas que viram cria da casa. Eu reagi muito contra isso e então o pessoal terminou me trazendo de volta para casa. (PASQUIM, 1986 *apud* RATTS; RIOS, 2010, p. 30).

Foi lendo esse trecho da história de vida dessa intelectual que evocamos a obra de Ana dos Santos (2016, p. 15). A escritora, em um de seus poemas, tematiza o papel de babá pelas mulheres negras, em que mostra o contraste da cor do uniforme branco das babás com a cor

negra de suas peles. Este poema³ foi publicado na antologia poética do Sopro Poético. Vejamos:

AS BABÁS DE BRANCO

As babás pretas.
cuidam bebês brancos.
As babás de branco
As babás são pretas
e usam uniformes brancos.
As babás de branco
Eu não brinco
com as babás de branco,
A vida delas
Não é brincadeira!

Diante desse poema, podemos encontrar também a teoria da antropóloga que, ao escrever o texto “A categoria político-cultural de amefricanidade”, nos coloca a par dos espaços da mulher negra dentro da sociedade com discursos usados nas ciências e na literatura, circunscrevendo o seu lugar social ao de servilismo. Portanto, para essa mulher, os papéis sociais já definidos são: a empregada, a mulata desajante, a mãe preta, a faxineira, a cozinheira, a servente, a prostituta (GONZALES, 1984).

Com a ascensão social do irmão, Lélia pôde estudar regularmente na infância e na juventude, frequentando o tradicional Colégio Pedro II na década de 1950 e, com isso, rompendo com um roteiro socialmente predefinido. O processo dentro do sistema de ensino deixou Lélia consciente de suas consequências enquanto assimilação, o que a fez rejeitar sua condição de mulher negra (RATTS; RIOS, 2010). A normatização do corpo e de comportamento através de sua

³ As obras poéticas aqui transcritas buscarão respeitar a formatação de sua publicação original.

formação como professora, o uso dos uniformes discretos com cores sóbrias e avesso à moda combinavam com a expectativa da postura docente (LOURO, 2006 *apud* RATTS; RIOS, 2010). Mais tarde, Lélia, juntamente com outros escritores, identificou esse processo como de embranquecimento ou branqueamento, ou seja, a assimilação e a aculturação, sendo estes a ausência de memória e da história da África e de referências adequadas ao africano e ao negro no sistema educacional, incluindo a universidade.

É diante desse quadro de assimilação, aculturação e de apagamento de memória que Ana dos Santos (2018, p. 15) apresenta o poema “Eu não esquecerei”, publicado em seu blog Flor do Lácio:

EU NÃO ESQUECEREI
Eu lembro do dia
em que ouvi falar,
ou melhor,
eu li num livro,
quer dizer,
eu vi num programa...
Enfim,
eu não esquecerei
o dia em que tive
o conhecimento
da “Árvore do Esquecimento”.
Que nome horrível
para uma árvore!
Mas, o que era mais horrível
era a função
que essa árvore tinha:
fazer esquecer quem você foi um dia.
Não era a árvore da vida
era a árvore da morte!
O sujeito devia

caminhar em volta
da árvore
enquanto esquecia
que era um africano livre
que tinha um nome e sobrenome
que pertencia a uma família
e que teria que abandonar tudo
e começar uma nova vida.
Vida? Ou morte?
Eu não esquecerei
que naquela noite eu tive um sonho
ou um pesadelo?
Eu não esquecerei
eu me vi atravessando
o Atlântico Negro
O mar não era azul
era vermelho!
De sangue!
Eu me batia em esqueletos
crânios
monstros marinhos
que comiam gente.
Eu consegui escapar
e alcançar a costa africana.
Eu não esquecerei
desse dia
que eu retornei
à minha terra natal
à minha Mãe África
Eu lembro
que estava diante

da “Porta do Não Retorno”.
Eu ria, eu gargalhava e eu dizia:
“Eu retornei!”
“Eu voltei!”
“Eu não esquecerei!”
Eu lembro
daquele dia,
daquele sonho:
Eu em frente à árvore do esquecimento.
Eu circulei a árvore
de costas
E fui lembrando
que eu era feliz
e eu sabia!
Eu não queria
embarcar naquele navio.
Eu não esquecerei.
Eu lembro de África
antes da divisão,
antes da espoliação,
antes do assassinato do meu povo.
Eu lembro.
Eu não esquecerei
que eu nasci em Wakanda
e Wakanda é eterna
em meu coração.
Pisei firme naquele chão,
naquele terreiro
de consagração.
Eu renasci dentro de uma flor!
Eu não morri.

Eu lembro.
Eu não esquecerei.
E não vou deixar que esqueçam!

A insistência das relações raciais no Brasil como harmoniosas e a reprodução de estereótipos raciais e sexistas encerrando com a ideia de ser o outro: branco, europeu, colonizador, ocidental (RATTS; RIOS, 2010) são problematizadas pela autora. O poema mostra uma crescente em que, num primeiro momento, trata do apagamento de um povo e, ao fim, traz a resistência deste mesmo povo, que pode ser consequência dos processos de subjetivação do sujeito que é moldado pelos efeitos de discursos, instituições e práticas, mas que, enquanto “sujeito-em-processo”, experimenta a si mesmo e, consciente ou inconscientemente, se ressignifica (BRAH, 2006).

Dessa maneira, podemos ponderar mais explicitamente com a questão estética, pois, de certa forma, Lélia também passou pelo processo de imposição do padrão estético europeu, como ela mesma asseverou em entrevista resgatada por Alex Ratts e Flavia Rios (2010): “[...] o cara dá um jeito assim... Passa um creme rinse, fica mais claro, dá uma esticada no cabelo, tudo bem... E eu não quero dizer que eu não passei por isso, porque eu usava peruca, esticava o cabelo, gostava de andar vestida como uma lady” (PEREIRA; HOLLANDA, 1979 *apud* RATTS; RIOS, 2010, p. 51). Nas relações raciais brasileiras, o cabelo indica a que raça pertence o sujeito, sofrendo uma desqualificação social sob a exigência de controlarem seus cabelos crespos:

Por meio desta vivência de Lélia, com o padrão estético imposto, e talvez de outras mulheres negras, vamos trazer aqui o poema de Lilian Rose Rocha (2016, p. 44), que trata dessa questão. Neste poema, a poetisa enaltece os cabelos crespos como símbolo de negritude e ancestralidade:

PIXAIM
Quem tem medo
Do meu cabelo pixaim?
Ele não espeta

Não tem mau cheiro
Simplesmente
Eleva-se ao céu
Feito seta
Tem direção certa
Símbolo da minha negritude.
Quem tem medo
Do meu cabelo Pixaim?
Assim, assim
Também deve ter medo
Do meu lugar alto,
Do suingue do meu corpo,
Da minha ancestralidade.
Quem tem medo
Do meu cabelo pixaim?
Não fique assim...
Sou eu quem carrego minha coroa
Cor de ébano... Sim
E não me venha ditar regras
De apresentação
O meu cabelo é a minha libertação

O que podemos observar neste poema é a questão da afirmação da identidade negra, por meio da autoestima com os traços marcadores desse povo. O racismo faz com que esses processos de identidade fiquem comprometidos, pois coloca as marcas do indivíduo negro como negativas (GOMES, 2005). Para se reconhecer com uma identidade negra, é preciso responder de forma afirmativa, estabelecendo um sentido de pertencimento, tal como a escritora fez em seu poema.

Nesse sentido, emerge uma “identidade de resistência”, mobilizada por atores sociais que se encontram em situações e posições já rotuladas, construindo resistências para sobreviver à lógica da dominação

(CASTELLS, 2000). Nas questões de afirmação de identidade podemos aqui mencionar Cuti (2010), que nos lembra do movimento de afirmação identitária das camisetas com estampas “100% negro”, que partiram de uma necessidade coletiva para dar um basta no complexo de inferioridade imposto pelo padrão eurocêntrico.

Quando o Ilê Ayê celebra a estética feminina, dá o nome: Noite da Beleza Negra. Quando um grupo de pesquisadores acadêmicos resolve dizer um basta à domesticação intelectual das universidades, criam o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Os artistas do palco também não perdem tempo com palavra forjada por brancos dentro dos muros das universidades, e criam o Fórum de Performance Negra. São iniciativas que demonstram que estamos diante de uma luta não apenas terminológica, mas ideológica. (CUTI, 2010, p. 14).

Devido à sua formação intelectual e à afirmação de raça e de gênero, pode-se dizer que Lélia passou por um “processo de corporificação da consciência negra” (RATTS; RIOS, 2010, p. 69). Seu corpo marcava uma nova pessoa. Lélia tratou, em uma de suas falas denominada “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, sobre como se dá o processo daquilo que chamou de “racismo à brasileira” ou por “denegação”. Ela abordou as questões de consciência e memória, em que a consciência seria o lugar do desconhecimento, encobrimento, da alienação, onde o discurso ideológico se instala. Já a memória é considerada o não saber, que conhece o lugar que restitui uma história que não foi escrita, local de emergência da verdade, da verdade que se estrutura com a ficção. Consciência que exclui o que a memória inclui. Consciência se expressa no discurso dominante, ou nos efeitos deste discurso, ocultando memória, diante da imposição do que a consciência afirma como verdade. Conforme asseverou, “[...] no que se trata da criolada, a gente saca que a consciência faz tudo pra *[sic]* nossa história ser esquecida, tirada de cena, e apela pra *[sic]* tudo nesse sentido” (GONZALES, 1983 p. 226). Este seria o processo histórico de formação de nossa sociedade, o qual Gilberto Freyre chamou de democracia racial e que Lélia usa o termo psicanalítico de denegação.

E culminando pinta este orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que, quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingando a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma porque a gente põe o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto e o rei é escravo. (GONZALEZ, 1983, p. 238).

Em *Desprezo* Lilian Rocha (2016, p. 17) destaca estas violências raciais que são realidade na vida das mulheres negras. O próprio poema trata da reação às situações de violência racial no Brasil.

DESPREZO
Respiro
Silencio
E engulo
O soco no estômago
Da frase maldita
Que gritaste
Ao meu ouvido
Porém a dor é tanta
Que vomito
Com rancor
Tudo aquilo
Que foi dito
E sorrio
Com desprezo
Pois o teu olhar
De espanto
É o meu prêmio favorito

A consciência (lugar do desconhecimento, encobrimento) e a memória (consideramos o não saber que conhece lugar que restitui uma

história não escrita) são a base para o que Lélia chamou de racismo à brasileira, ou seja, denegação. Mostram, assim, que não vivemos em uma democracia racial, tal como o poema de Lilian. Tratando da violência sofrida, buscamos esses processos de preconceito de raça e gênero.

O preconceito racial e o de gênero são fatores preponderantes para avaliação prévia de alguém. Quando não dispomos de dados reais, advindos de fonte fidedigna, acerca da outra pessoa, ou quando esses dados são muito escassos, apelamos para o nosso arquivo de memória, onde estão guardados também os nossos preconceitos. A consulta relâmpago que a eles fazemos nos dá um resultado que acende nossos sentimentos e instiga nossas atitudes na direção da identidade ou na de seu inverso (aversão, desejo de afastamento, aumento do medo ao primeiro contato etc.) (CUTI, 2010, p. 12).

Diante de todos os processos de construção de identidade e de sujeito que Lélia sofreu em sua vida, em que os caminhos da intelectualidade estavam fortemente ligados à sua vida e militância, resgatarei uma passagem que foi o divisor de águas em sua vida. Em seu segundo casamento, Lélia estava em busca de sua identidade, porém seu marido queria fugir desta busca. Nesse momento, ela relata “minha cabeça dançou” (O PASQUIM, 1986 *apud* RATTTS; RIOS, 2010, p. 60); assim, foi parar no psicanalista.

Foi a partir da análise que a intelectual foi, como diz, “transar seu povo mesmo”; ou seja, Lélia foi fazer parte de manifestações culturais que a cultura ocidental coloca como primitiva, como o candomblé, e buscou, pela psicanálise, suas raízes (PEREIRA; HOLLANDA, 1979).

Meu lance com a psicanálise foi muito interessante. A psicanálise me chamou atenção para meus próprios mecanismos de racialização, de esquecimento, de recalçamento etc. Foi inclusive a psicanálise que me ajudou neste processo de descobrimento da minha negritude. (O PASQUIM, 1986 *apud* RATTTS; RIOS, 2010, p. 10).

Diante dessa questão, evocamos a poetisa Eliane Marques – que faz parte da Escola de Psicanálise e Poesia de Porto Alegre. Essa poetisa traz, em sua obra, densidade sobre as questões raciais. Uma delas está na referência que um de seus poemas faz sobre o poema de Irene do Céu, conhecido poema de Manuel Bandeira presente no livro *Libertinagem*, de 1930. Vale aqui a leitura desta obra para depois compará-la ao poema de Eliane Marques:

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

- Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença

(BANDEIRA, 2013, p.20)

É importante apontar como o discurso literário pode evidenciar racismos e os mecanismos para legitimar a desigualdade e marginalização do negro (NASCIMENTO; CHAVES, 2014). Na análise desse poema, tivemos encontro com artigo de Jarbas Vargas Nascimento e Ramon Silva Chaves (2014) que trabalharam com o discurso atópico, ou seja, aquele que fica à margem da sociedade, manifesta suas ações em outros discursos e que, de forma alguma, é assumido pelo seu enunciador. Muitas vezes, é na construção dessa forma de discurso que o racismo opera na literatura de forma subjetiva.

O discurso atópico opera as escondidas, funciona como um dos organizadores do discurso define o estatuto que o enunciador se confere a si mesmo, para enunciar seu discurso, promove o desprestígio do negro e, além do mais, age como mobilizador da influência sobre o coenunciador. (NASCIMENTO; CHAVES, 2014, p. 354).

Eliane Marques discutirá as questões que Lélia enunciou após o encontro com a psicanálise; um dos conceitos que é a nomeação do sujeito, ou seja, o uso de determinados termos para marcar o indivíduo. Cabe lembrar “Irene” de Manuel Bandeira (MARQUES, 2015, p. 23), a mulher boa e resiliente:

Se mancenilhas na língua
Norma de pedra e sabão
Se às prontas tortilhas
Dois pulos
Sobre as patas do boi

Se o sôngoro sabe
Se contra o couro
Querela a savana

E se irene não-à-lei
E se irene não-sinhô
E se irene não-tão-preta
E nem-tão-boia
E se ainda aos piores mortos
O amém das moças

E se nã-não-ia-ia
E se tome
E se ainda o amontoado atamanca

E se alguém o pano

Disfarça-lo com um manto
A animália-dilúvio
A cruz-escudo
A rotina dos túmulos pela úmida vez

Depois da leitura desse poema de Marques, que em seus versos trazem a referência ao poema de Manoel Bandeira, poeta Modernista, podemos retomar Luís Cuti (2010) em seu desvendamento da literatura brasileira, no qual critica veementemente o Movimento Modernista Brasileiro, considerado um dos marcos literários do país. A crítica de Cuti refere-se ao fato de que os autores influenciados por esses movimentos se apropriaram das manifestações culturais da cultura negra sem considerar seus conflitos. Aproveitaram-se de suas manifestações de forma folclorizada para compor suas obras de arte, na pintura ou na literatura, ignorando os conflitos vividos pelos agentes dessas manifestações culturais. Dessa forma, o Modernismo folcloriza a população pobre, tornando-a ingênua e conformada. Manifestações como o Candomblé ainda sofrem com esse processo de folclorização, ou seja, retiram-se o seu conteúdo humano que traz esses conflitos (CUTI, 2010).

Assim, há autores que aportam para a vertente negra da literatura brasileira toda sorte de plumas, paetês e guirlandas literárias. Dirão poesia para o deleite. Podemos entender que, na verdade, se trata de literatura para alienar, para entorpecer a visão diante das contradições e dos conflitos sociais brasileiros. (CUTI, 2010, p. 37).

Assim, Eliane Marques nos oferece a leitura de outro poema que trata do lugar da mulher negra nesta sociedade: tratada como mercadoria. Este relato poético mostra a desumanização da mulher negra, uma condição pertencente ao outro e não a si; conta a fuga da escrava “justina”⁴ que pertence à dona da fazenda, reforçando, assim, a situação de submissão e subordinação da mulher negra. Marques (2015, p.27) desafia este lugar de subalternidade com a frase “talvez ainda atenda”, destacando aqui que justina não está mais presa a essa condição e foi definitivamente embora.

⁴ O nome “justina” está grafado em letra minúscula respeitando a grafia apresentada no poema de Eliane Marques.

Mil réis a quem (com vida) aos seus donos
(família brochado) braço da fazenda.
A senhora sem fome e fortes dores no peito.

A negrinha na primeira noite de abril – em sua posse
o lampião a querosene da cozinha.
Ossuda alta a cabeça guirlanda.
A boca um pote de terra.
Ainda com anjos maometanos e outras bobagens.
Atrevida. Desconhece dinheiro.

Pelo nome de justina que talvez ainda atenda.

Aqui também temos a relação da mulher no que se refere aos estereótipos de benevolência e passividade, pois o anúncio refere-se à justina como atrevida. Podemos também observar a desumanização causada pela escravidão; afinal, o fato de justina ter realizado sua fuga, ou seja, a palavra fuga remete a uma situação de cárcere. Arriscamos aqui a dizer que justina poderia ser animalizada com a frase: “A senhora sem fome e fortes dores no peito”. Na construção do poema, isso dá a entender que, apesar de viver em cárcere e ser atrevida, sua dona sentia sua falta.

O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia da representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza anomalística e primitiva. (hooks, 1995, p. 468).

Assim, segundo os percursos intelectuais que reforçam estas questões, em outro texto bell hooks (2015) reafirma a situação diferenciada das mulheres negras dentro da sociedade. Enquanto inferiorizadas no

trabalho, suportam as opressões machistas, racistas e classistas. Grupo que não foi inclinado ou educado para assumir o papel de dominação, pois a elas não é permitido um outro não institucionalizado que se possa oprimir (HOOKS, 2015).

Durante a vida da ativista e militante Lélia Gonzales, muitos deslocamentos de espaços sociais e muitas viagens nacionais e internacionais (o que se denomina Atlântico Negro, o espaço triangular entre Américas, Caribe, Europa e Áfricas) fizeram parte desta mulher negra diaspórica e inquieta.

Uma mulher fora de lugar, ou mais precisamente, fora do lugar social destinado à mulher negra nas sociedades americanas de passado escravista: o da escravizada, subalternizada, trabalhadora inferiorizada. Lélia não somente rompeu com este lugar, mas lutou para que as mulheres negras fizessem o mesmo. (RATTS; RIOS, 2010, p. 145).

Lélia Gonzales é referência hoje no que se trata dos estudos de raça e gênero nacional e internacionalmente. Sua militância, além de ser marcada por ser uma mulher negra, foi reconhecida por sua contribuição para a teoria feminista. Circulou da elite à favela, entre classes dominantes, média e alta. Chamou as mulheres negras, estadunidenses, caribenhas e brasileiras de irmãs. Por essa forte característica de sororidade, que resgatarei um poema de Ana dos Santos, que parte de uma experiência pessoal.

Para Ana dos Santos (2016), essa performance foi muito importante por, além de questionar o papel da mulher na sociedade, ter o simbolismo do sapato de salto como inserção no mercado de trabalho, como se refere a poetisa: um pé como a sociedade quer e o outro quer se libertar. Várias mulheres diferentes participaram: havia professoras, atrizes, evangélicas, todas elas no mesmo ato artístico que simbolicamente discutia o patriarcado (Notas de campo, 02 de maio de 2018). Nas três horas de duração da performance em que percorreu o Parque Farroupilha em Porto Alegre, Ana sentiu esta sororidade como Lélia Gonzales. Com um sapato na mão e outro no pé, Ana contou que um filme passou em sua cabeça: o companheiro, o trabalho, a sociedade, a maternidade. Após o ato, escreveu o poema “Numa tarde de outono, um grupo de mulheres caminha...” (2014, p. 7), publicado em seu blog.

Numa tarde de outono, um grupo de mulheres caminha...
De vestidos e saias que tingem a paisagem de vermelho, rosa, bordô...
Caminham calçando apenas um pé
de seus sapatos de salto alto. O outro carregam nas mãos.
O que está faltando nesse caminhar reticente?
Estão com frio?
“Não, o machismo é muito mais frio!”
Os pés descalços pisam em pedras, buracos, sujeira...
Pés delicados que tentam se equilibrar.
Querem ajuda?
“Não, somos mulheres fortes, sobreviventes do nosso destino!”
Alguns transeuntes olham com atenção, outros com admiração,
Mas muitos não conseguem entender o que aquelas mulheres querem
O que querem afinal?
Por que não falam?
“O silêncio diz muitas coisas, mas muitos estão surdos!”
Poucos conseguem ouvir as lágrimas que choram por dentro...
Nossas faces maquiadas para a guerra que lutamos dia-a-dia [sic]
A guerra pela paz, pelo respeito, pelo amor
Nosso perfume de menina, de mulher, de mãe
Nossas mãos que lidam com tantas artes domésticas
Nossos braços que carregam crianças, que abraçam amigos, parentes,
tarefas
Aos poucos anoitece e elas entram no parque
Descalçam o salto e o penduram junto com os outros
Alívio, satisfação, felicidade,
Algumas de mãos dadas, abraçadas, vão lavar os pés no espelho d’água
Na noite de outono, uma revolução silenciosa aconteceu e ninguém viu!

Para poder aprofundar a sororidade retratada no poema de Ana dos Santos, enfatizamos também o fato de que a luta por igualdade de

gênero deve, além de levar em conta as questões de classe, considerar as questões de raça, para, somente assim, ser possível falar em equidade. Cabe novamente resgatar bell hooks, que, no texto “Vivendo de Amor”, traz a importante questão da solidão da mulher negra e da importância da afetividade entre essas mulheres, criando condições que vão além da sobrevivência diária. Um novo aprendizado, já que a mulher negra foi condicionada a acreditar que as questões do afeto e do amor não eram importantes (hooks, 2015).

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (hooks, 2015, p. 7).

■ Considerações finais

Considerando que a luta pela igualdade de gênero deve articular as questões de raça e classe, trouxemos as escrituras de autoras que relatam experiências de outras mulheres negras. Usamos aqui seus poemas para relatar as experiências de racismo e sexismo que as aproximam em seus diferentes percursos de vida e que aqui foram relatadas em sua arte. A antropóloga Lélia Gonzales é referência na luta pelos direitos da mulher e sua obra recorre à fixidez do local de subalternidade da mulher negra. É o caso do poema de Ana dos Santos “As babás de branco”. O processo de assimilação cultural, embranquecimento, ausência de memória da história da África, assim como o conceito criado por Lélia de racismo por denegação (contraponto do conceito de democracia racial criado por Gilberto Freyre), foram mostrados neste artigo nos poemas “Desprezo”, de Lilian Rose Rocha, e “A Árvore do Esquecimento”, de Ana dos Santos. As questões afirmação e negritude diante da estética branca europeia e que Lélia, em sua biografia, também relata

ter passado foram trazidas pelo poema “Pixaim”, de Lilian Rocha. À medida que Lélia entedia os processos de racialização e sexismo pelos quais passava, foi se ressignificando enquanto sujeito. Foi a partir da psicanálise que a antropóloga afirmou finalmente “transar seu povo” (PEREIRA E HOLLANDA, 1979 *apud* RATTIS; RIOS, 2010, p. 10.). Assim, a contribuição da poetisa Eliane Marques foi importante, uma vez que, em seus poemas, podemos notar o discurso atópico (NASCIMENTO; CHAVES, 2014) para o desprestígio do negro e também as questões de nomeação do sujeito, como a mulher negra que pertence sempre a outro e não a si mesma; nesse sentido, o poema que fala de justina rompe com esse lugar fixo para esta mulher. Durante sua militância e seus encontros com mulheres, sempre fez questão de chamar todas de irmãs, assim como evidencia o poema de Ana dos Santos “Numa tarde de outono um grupo de mulheres caminha”, que trata da sororidade feminina.

Nesta análise, portanto, podemos unir todas as questões descritas acima por meio das “escrevivências” dessas autoras, pois suas obras refletem a subjetividade de experiências coletivas das mulheres negras. Dessa forma, é possível afirmar que, embora específicas, essas biografias experimentam o “ponto de vista coletivo” (COLLINS, 2000); isto é, mostram que existem processos e tensões em comum enfrentados por mulheres negras, pois, segundo a autora, de alguma forma, todas foram afetadas pelas questões de raça, gênero e classe, embora reajam de maneira particular a esses desafios.

■ Referências

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos feministas**, ano 2, n. esp., 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103/14647>. Acesso em: 01 de fev. 2022.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. São Paulo: Global, 2013.

BONETTI, Alinne de Lima, Gênero, poder e feminismos: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista. **labrys, études féministes/estudos feministas**, v. 20-21, jul./dez. 2011/jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys20/sumariogeral.htm>. Acesso em: 10 de out. 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. In: CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. Nova Iorque: Routledge, 2000. Disponível em: [black-feminist-thought-by-patricia-hill-collins.pdf](#). Acesso em: jul. 2018.

COLLINS, Patricia Hill. Rasgos distintos del pensamiento feminista negro. In: JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos Negros: una antología**. Madrid: Traficante de sueños, 2012. p. 99-131. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismosnegros-TdS.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CUTI, Luís. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate).

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liana (org.). **Mulheres no Mundo – Etnia**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2005. P. 201-212.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, n.2, p. 223-244, 1983.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

MARQUES, Eliane. “**E se alguém o pano**”. Porto Alegre: Après Coup –Escola de Poesia, 2015.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas; CHAVES, Ramon Silva. O racismo como unidade atópica no discurso poético Irene no céu de Manuel bandeira, escrito no modernismo literário Brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 351-364, mar./jun. 2014.

PANERAI, Ana Virginia. **Nossas mãos servem para fazer outro tipo de coisa que é arte** – Interseccionalidade de gênero e raça e as escrituras negras femininas no sul do Brasil. 2018. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2018.

RATTS, Alex; RIOS Flavia. **Lélia Gonzales** – Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROCHA, Lilian Rose Marques. **Negra Sou**. Porto Alegre: Alternativa, 2016.

SANTOS, Ana dos. Pretessência. *In*: SOPAPO POÉTICO. **Sarau de poesia negra no extremo sul do Brasil**. Porto Alegre: Libretos, 2016. p. 13-21

_____. Flor do Lácio, poesia inculca e bela em Língua Portuguesa. Porto Alegre, 29 de abril, 2014. Disponível em: <http://anitamorango.blogspot.com/2014/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DOS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

TÁBATA DOS SANTOS FIORAVANTI
VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Este escrito reflexivo origina-se a partir dos estudos iniciados com a pesquisa intitulada “violência de gênero na educação profissional e tecnológica: reflexões a partir da atuação dos núcleos de gênero e diversidade sexual”. A palavra gênero em si é neutra; porém, nesta escrita, a utilizaremos na perspectiva feminista, que é o movimento que difundiu sua utilização nas décadas de 1970/1980 (SCOTT, 1989; LOURO, 2014). O termo possui um conceito social, que surgiu como uma forma de rejeitar as separações biológicas e priorizar fatores relacionais e culturais na construção do feminino e masculino (RABAY, 2008). Considerando que a cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e é a prática constituída do e pelo tecido social (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005), as características sociais podem ser diferentes de uma sociedade para outra.

Como os gêneros são valorizados de formas diferentes na sociedade, eles contam, em geral, com oportunidades e escolhas distintas ao longo da vida (MARTINS; BANDEIRA; CAPUTO, 2014). A assimetria social e de poder entre o masculino e o feminino devem ser compreendidos como “processos sociais históricos, legais, estruturais, culturais, econômicos e sociais” (HOWES NETO, 2020 p. 45). Portanto, para tentarmos superar estas desigualdades, precisamos analisar como estes processos ocorrem nas sociedades de modo estrutural.

Uma análise de dados oficiais feita pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul mostra que a pobreza e extrema pobreza em Porto Alegre ocorrem em lares chefiados por mulheres. Em relação aos cargos com maiores salários no estado, estes também têm maior participação masculina em relação à feminina (MARTINS; BANDEIRA; CAPUTO, 2014). Esses dados demonstram que a expansão do trabalho feminino verifica-se, também, no trabalho mais precarizado, de regime *part time* e marcado pela informalidade (ANTUNES, 1999).

Até final dos anos 1980, as mulheres não eram consideradas sujeitos de seguridade social direta ou cidadãs plenas. “As formas ‘família’ e ‘casal’ adquiriam visibilidade unicamente pela figura do homem/marido provedor, enquanto as mulheres estavam encarregadas majoritariamente da reprodução da vida da família” (BARRAGÁN *et al.*, 2016, p. 95). Portanto, o trabalho doméstico foi imposto às mulheres e transformado em um atributo “natural” da feminilidade, e não é considerado pela sociedade capitalista como trabalho, pois não é remunerado (FEDERICI, 2019). Isto gera também a dupla jornada para as mulheres, já que, mesmo aquelas que possuem um trabalho remunerado, não se “livram” do trabalho doméstico (FEDERICI, 2019), o qual é visto como tarefa feminina. Considerando que a Educação Profissional e Tecnológica têm o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2010), pode-se, então, analisar a relação de trabalho, ensino, patriarcado e violências/opressões de gênero.

Em relação à participação das mulheres na vida política no Estado do Rio grande do Sul (RS), no ano de 2012 apenas 7,40% dos(as) candidatos(as) eleitos para vereadores em municípios do estado eram mulheres. Esse percentual é ainda menor que o nacional, onde é de 11,88% (MARTINS; BANDEIRA; CAPUTO, 2014). Esses dados podem ser reflexos de que, até poucas décadas atrás, as mulheres eram incluídas nas políticas de desenvolvimento apenas na esfera privada e dependiam financeiramente dos maridos (BARRAGÁN *et al.*, 2016).

Um relatório da Organização Internacional do Trabalho feito em 2018 aponta que as mulheres têm menos chances de estarem empregadas que os homens. O relatório demonstra uma desigualdade no mercado de trabalho formal em relação aos gêneros feminino e masculino,

resultado de muitos fatores estruturais e culturais, desde a segregação de ocupações nos setores até a discriminação e estereótipo de gênero (OIT, 2018); ainda, sem considerar as interseccionalidades das identidades de raça, classe social, sexualidade e trans/cisgêneridade.

Saviani (2005), ao analisar a obra de Anísio Teixeira, revela que a escola é o retrato da sociedade a que serve. Sendo a sociedade mutável, bem como seus problemas, é razoável e necessário que haja debates acerca de preconceito e discriminações de gênero que visem à diminuição destes problemas em nossa sociedade, principalmente em instituições que objetivem uma educação emancipadora, como os Institutos Federais. Lins, Machado e Escoura (2016) relatam que profissionais da educação muitas vezes não sabem como interferir em situações de violência e discriminação de gênero, e optam por não interferir. Ao “ignorar” estas situações, a escola “funciona como um lugar que reproduz desigualdades” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 64).

Os Núcleos destinados aos estudos e pesquisas sobre Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual existentes nos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul realizam as discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual e problematizam as violências. Esses espaços têm por objetivo: “promover respeito e valorização de sujeitos” (IFFAR, 2016, [s. p.]); “fomentar o desenvolvimento da cultura da “educação para convivência” com base na aceitação da diversidade” (IFSUL, [s. d.], [s. p.]); estimular e promover ações “orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade” (IFRS, 2017, [s. p.]), entre outras.

■ Problematizações Primeiras...

Dividimos esta seção em três: primeiro, abordaremos brevemente a educação profissional no Brasil, até chegarmos à criação dos Institutos Federais, para que haja uma contextualização sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Apresentaremos os conceitos de Gênero e Diversidade Sexual, algumas concepções de gênero, violência de gênero, sexualidade e a relação dessas temáticas com as escolas.

A Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais

A política de educação profissional sempre figurou como preocupação dos planos nacionais de desenvolvimento e, assim como o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, ela é marcada pelo modelo de capitalismo dependente (RAMOS, 2014). Até o século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser consideradas como pertencentes ao campo da educação profissional no Brasil.

O ensino técnico e profissional foi citado pela primeira vez no Brasil na Constituição de 1937. Esse documento deixava claro que esse tipo de ensino ficaria a cargo das entidades particulares, visto que seria “[...] dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Portanto, no início do século XX foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinada aos “pobres e humildes”. A classe média não demonstrou interesse pelo ensino profissionalizante, pois “[...] continuava contemplando o ensino propedêutico, e os mais pobres não conseguiam acesso e permanência a tais cursos” (PORTO, 2018, p. 41). Podemos perceber que a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora era para formação de mão de obra, enquanto aos filhos dos patrões destinava-se um ensino mais amplo, possibilitando posterior ingresso em um curso de nível superior.

Na década de 1970 algumas escolas da Rede Federal de Ensino Técnico foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs (RAMOS, 2014). A educação profissional da época era voltada a atender o mercado de trabalho e acompanhava as mudanças políticas e econômicas do país. Dois meses após a aprovação da Constituição de 1988, foi apresentada proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traçava para a educação profissional e o ensino médio um horizonte de escola unitária e politécnica (RAMOS, 2014). A politécnica buscava romper a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade (RAMOS, 2014). É um ensino que deve integrar ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Apesar de muitas derrotas em face das políticas sociais, econômicas e educacionais dos anos 1990 e 2000, preservou-se, no âmbito

do convencimento e da luta política, o denso significado da educação politécnica como educação omnilateral. Nesta, o ensino é em todos os aspectos da vida humana: física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, interagindo a formação geral e educação profissional (CIA-VATTA, 2014, p. 190-191). No ano de 2008 houve a expansão da rede federal de educação tecnológica institucionalizada pela criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnicas foram transformados (RAMOS, 2014). Naquele ano também foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Respeitadas as normas do sistema de ensino, os Institutos Federais podem acrescentar, ao mínimo exigido pelo ensino médio, o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos(as) estudantes (RAMOS, 2010). O ensino médio integrado, na EPT, deve superar o conflito histórico do papel da escola de formar para o trabalho produtivo ou para a cidadania; ele tem como horizonte a superação da dominação do(a) trabalhador(a) e a perspectiva de emancipação do sujeito (RAMOS, 2010).

A Educação Profissional e Tecnológica é progressista e preza pela formação de um(a) trabalhador(a) que também seja um(a) cidadão(ã) capaz de compreender a sua realidade e realizar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (BRASIL, 2010). Esse objetivo da EPT está ligado ao conceito de omnilateralidade, também conhecido por onilateralidade.

De acordo com Manacorda (2007), na onilateralidade o indivíduo tem um desenvolvimento completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades de das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Já conforme Manacorda (2007, p. 89-90), “[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”.

Na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja origem está na obra de Marx e Engels, não há espaço para a profissionalização

stricto sensu, quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e emancipação humana (MOURA, 2013). Desse modo, o ser humano deve romper com os limites que o fecham numa experiência limitada e recusar ter apenas os conhecimentos específicos de uma profissão e se alçar a atividades mais elevadas (MANACORDA, 2007).

Podemos perceber que o ensino profissional e tecnológico disponibilizado pelos Institutos Federais nada têm em comum com o Novo Ensino Médio aprovado pela Lei nº 13.415/2017. Este não objetiva uma formação em todos os sentidos, emancipadora, que estimule a criticidade e atuação social dos(as) estudantes, ou seja, para o mundo do trabalho. Portanto, é uma educação acrítica, voltada apenas para o mercado de trabalho e mantenedora do Capitalismo. A educação em EPT deve questionar para quem as práticas econômicas geram valores, superando, assim, a visão androcêntrica focada no trabalho assalariado e desigual entre os gêneros (BARRAGÁN *et al.*, 2016).

Considerando os expostos até aqui sobre a EPT, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual/Sexualidade foram criados nos Institutos Federais do RS como espaços onde o debate sobre as desigualdades de gênero pudessem acontecer.

Os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual na EPT

Os Núcleos foram criados com a finalidade de desenvolver políticas, ações e projetos com vistas a promover: o respeito e a valorização de todos os sujeitos (IFFAR, 2016); a igualdade de gênero (IFSUL, [s. d.]); o direito à diferença, à equidade, à igualdade e ao empoderamento dos sujeitos (IFRS, 2017).

Além do conhecimento científico-tecnológico, os Institutos Federais objetivam proporcionar uma práxis que possibilite, aos sujeitos, “[...] interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (BRASIL, 2010, p. 18). Logo, a intenção é superar a visão da escola como uma reprodutora dos valores da classe dominante. Nesse aspecto, são necessários debates acerca de assuntos tão latentes, como as relações de gênero (COLLING, 2015), pois o lugar do conhecimento não pode ser

o local da ignorância (LOURO, 2018) sobre a temática da diversidade e igualdade.

Dentre as atribuições dos núcleos estudados, encontram-se zelar pelas condições de acesso, permanência e conclusão de gênero e diversidade sexual (IFFAR, 2016), atuar como instância consultiva nos processos de elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas nas temáticas de gênero e sexualidade (IFRS, 2017) e incentivar o respeito às diferenças pessoais, bem como desenvolver atividades que visem à formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres (IFSUL, [s. d.]). Percebe-se que esses espaços institucionais servem para problematizar questões de violência de gênero e diversidade sexual que existam ou possam vir a existir nos Institutos.

A constituição do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS), no IFFAR, dentre outros atos normativos e movimentos institucionais foi provocada pela Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha e o PDI 2014-2018 (IFFAR, 2016). Até o ato institucional de criação do Núcleo, as questões de gênero e diversidade sexual eram trabalhadas dentro dos Currículos da Educação Profissional de Nível Médio (GUERCH; CONTO, 2017).

Quanto à criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), não constam suas motivações específicas no regulamento. Apenas consta, na Resolução nº 37, de 20 de junho de 2017, que a aprovação do regulamento foi feita considerando a deliberação feita na reunião do Conselho Superior datada de 20 de junho de 2017. O regulamento próprio do Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSUL também não aponta nenhuma motivação ou consideração para criação do NUGED.

O que se evidencia, então, é que os Núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero e diversidade sexual nos IFs do RS são relativamente novos, sendo, possivelmente o mais antigo de 2016. Os documentos de regulamentação do NUGED e do NEPGS não trazem as motivações de criações destes espaços; portanto, não é possível concluir se foi por casos de violências e discriminações internas ou uma motivação externa, como uma legislação, por exemplo.

Em nenhum dos atos de criações citados anteriormente, encontramos explicitamente o combate à violência de gênero. Talvez o fato

de que não há igualdade entre os gêneros pressupõe que há violência; porém, “[...] certos tipos de violência estão associados a ideais e estereótipos de gênero, ou melhor, características e comportamentos que esperamos de homens e mulheres e das relações que eles estabelecem entre si” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 55). Logo, acreditamos que deveria vir explícito nos regimentos o combate a estes tipos de violência, pois a linguagem é uma importante aliada para manter ou transformar exclusões, violências e realidades.

Gênero: sobre o que estamos falando?

Na Idade Média os estudos sobre o sexo feminino eram tomados a partir do sexo masculino, onde o “princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 2012, p. 23). Naquela época, os corpos femininos e masculinos eram vistos como duas variantes de uma mesma fisiologia, não havendo descrições anatômicas sobre os detalhes do sexo feminino, sendo este composto pelos mesmos órgãos masculinos, porém dispostos de forma diferente, onde a vagina era representada como um falo invertido (BOURDIEU, 2012). A preocupação teórica do uso do termo “gênero” está ausente nas principais teorias sociais formuladas entre os séculos XVII e início do século XX. Algumas das teorias da época formularam-se a partir de analogias entre a oposição do masculino e do feminino, outras até abordavam “questões femininas”, mas o uso e a caracterização de gênero como relações sociais e sexuais estavam ausentes (SCOTT, 1989).

O termo gênero começou a ser utilizado pelas feministas, na década de 1970, para designar o caráter social das relações e distinções entre os sexos, visando a rejeitar os determinismos biológicos implícitos nos termos “sexo” e “diferença sexual”, que as teorias sociais até então não abordavam (SCOTT, 1989); assim, o conceito pode ser utilizado como uma ferramenta analítica e política (LOURO, 2014). Portanto, o pensamento feminista origina-se como questionamento político aos efeitos de um discurso androcêntrico que foi construído como científico e universal (BARRAGÁN *et al.*, 2016).

A construção social de gênero, enquanto categoria, corresponde às formas hierárquicas de poder e subordinação baseadas em diferenças

sexuais nas sociedades humanas, em especial, através da educação e das relações de trabalho (MARTINS; BANDEIRA; CAPUTO, 2014). Podemos afirmar, então, que “[...] não há pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas é enfatizada a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2014, p. 26). A definição de gênero para Scott (1989, p. 86) é feita em duas partes:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Percebe-se se que os estudos de gênero se ocupam de um amplo território de discussões, tendo em vista as análises das diferenças comportamentais de homens e mulheres em determinadas culturas; além da crítica que propõe às formas hierárquicas que o poder se dá na sociedade. A autora comenta sobre a segunda definição, ao afirmar que “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1989, p. 88).

É importante salientarmos que o movimento feminista tem origem eurocêntrica, começando com o movimento das sufragistas, que lutavam pelos direitos políticos das mulheres. Ou seja, eram lutas pelos direitos das mulheres brancas de classe média, que ignoravam a realidade das demais mulheres. Portanto, conforme Louro (2014, p. 38) “[...] a menos que se desconstrua a polarização de gênero e se problematize a identidade no interior de cada polo, se deixará de contemplar os interesses, as experiências e os questionamentos de muitas mulheres”, como as não brancas, as transgêneras e as lésbicas, por exemplo.

Precisamos considerar que, além de gênero, interseccionam-se, nos sujeitos, as diferentes classes, religiões, raças, idades etc. Uma pessoa pode viver, simultaneamente, várias formas de subordinação/opressão; porém, seria simplista somá-las, visto que elas se combinam de formas especiais e particulares (LOURO, 2014). Conforme nos explica Hall (2006, p. 13), “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo

uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Devemos compreender que as considerações das diferenças apenas fazem sentido no campo da igualdade, sendo esta nascida no domínio político, visto que o par da diferença é a identidade, enquanto o da igualdade é a desigualdade. E é esta que precisamos extinguir (SAFFIOTI, 2015).

A naturalização das desigualdades entre os gêneros é incorporada nos corpos e nos *habitus* dos indivíduos a ponto de serem inevitáveis (BOURDIEU, 2012). Partindo desse princípio de naturalização, fica quase impossível criticar e argumentar as dimensões políticas e culturais (LOURO, 2018) tanto da sexualidade quanto das relações de poder e submissão existente entre os gêneros. O que chamamos de vocação de meninas e de meninos é essencialmente social, visto que tem por efeito produzir encontros harmoniosos entre as disposições e posições. Essas características são sempre definidas em uma cultura; portanto, são “[...] compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2018, p. 12).

Relacionada ao poder, encontramos também a violência; afinal, “está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade, sem consentimento, sobre a vontade de outro” (LINS; MACHADO; ESCOURA p. 54-55). Segundo Saffioti (2015), a violência é uma ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, psíquica, sexual, emocional e/ou moral. E uma vítima pode sofrer uma ou mais violências simultaneamente.

As vítimas da dominação, muitas vezes, aprendem a cumprir até com certa felicidade seus papéis de subordinadas(os) na sociedade (BOURDIEU, 2012). Ao internalizarem essa subordinação, os indivíduos correm o risco de se verem sob a ótica do olhar masculino/heterossexual e não conseguirem romper com essa relação de dominação, pois a pessoa dominada não consegue enxergar a si própria como tal (COLLING, 2015). Em uma sociedade patriarcal e machista, com “sistema binário, hierarquicamente arranjado” (SCOTT, 2012, p. 333) que atribuiu qualidades positivas aos homens e, muitas vezes, negativas às mulheres, é pequena a quantidade de mulheres que questionam sua inferioridade social (SAFFIOTI, 2015).

Bourdieu (2012, p. 18) explica que “a força de ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção”, pois a visão androcêntrica é compreendida como neutra e não necessita de uma legitimação ou explicação. Os estudos de gênero provocam um abalo nesse paradigma, pois eles convidam à discussão sobre a dominação masculina, tornando-a algo impermanente e discutível. Além disso, abre possibilidade de debates sobre as masculinidades, visto que “[...] quando pensamos em relações de gênero, nos referimos às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamentos e expectativas sobre o que é ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’”. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 26). Logo, os homens também sofrem com estes estereótipos (não podem chorar, nem serem sensíveis, precisam ter a virilidade em alta, gostar de esportes etc.); mas, o saldo negativo na sociedade é sempre das mulheres (SAFFIOTI, 2015).

Conforme Scott (1989, p. 92), “[...] o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição do homem/mulher; como também o estabelece”. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Precisamos desconstruir esta naturalização para que possamos entender as construções sociais. Conforme Colling (2015, p. 46), “[...] desconstruir não é negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalcado pela universalidade”. Dessa maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; “pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1989, p. 92).

As mulheres “de verdade” devem comportar-se de maneira mais contida, ter uma tonalidade mais branda; espera-se que sejam sorridentes, atenciosas, delicadas, submissas, “recatadas e do lar”, como se a feminilidade se medisse pela capacidade de se fazerem pequenas (BOURDIEU, 2012). As características femininas são dispostas, em geral, no diminutivo, enquanto as masculinas apresentam-se no aumentativo. Às mulheres cabe o mundo privado, da reprodução (FEDERICI, 2019), irrelevante e desprezado na sociedade, enquanto os homens

atuam no público e na política, lugares que são de poder (COLLING, 2015). A feminilidade, sob a ótica de uma dominação masculina, muitas vezes mascara formas de concordâncias com as expectativas masculinas, sejam elas reais ou supostas. Essas frequentes concordâncias causam um permanente estado de insegurança corporal nas meninas e mulheres, gerando uma dependência em relação ao outro, que se torna constitutiva de seu ser (BOURDIEU, 2012).

As mulheres comumente “são ‘amputadas’, sobretudo no desenvolvimento e uso de sua razão no exercício do poder” (SAFFIOTI, 2015, p. 37). É raro vermos mulheres ocupando funções de direção ou adquirindo algum destaque em sua profissão. Mesmo as profissões tipicamente “femininas”, quando são ocupadas por homens, ganham uma característica de “nobreza” (BOURDIEU, 2012); basta pensarmos na cozinheira e no chefe de cozinha, na costureira e no alfaiate, a professora que é chamada de tia e o professor de “mestre”, entre outras. O acesso de uma mulher ao poder ainda a coloca em uma situação de duplo vínculo (BOURDIEU, 2012): se agirem “como homens”, elas expõem-se à possibilidade perder suas características femininas; porém, se agem “como mulheres”, correm o risco de parecerem inaptas aos cargos que ocupam. Pode-se dizer que “o acesso aos poderes tradicionalmente masculinos se mistura ao medo da punição” (DESPEN- TES, 2016, p. 17), visto que as mulheres que desafiam esta “regra”, quase sempre, sofrem sanções (se não no local de trabalho remunerado, sofre em casa).

Portanto, a diferença sexual e biológica se converte em uma diferença política (COLLING, 2015), legitimada e perpetuada social e culturalmente como algo imutável. Comumente a transitoriedade de identidades de classe social ou econômica é aceita; porém, em relação ao gênero ou sexualidade não é. Quando alguém altera seus padrões de gênero ou sexuais corriqueiramente passa a ser visto como uma fraude pelos demais (LOURO, 2018). Portanto, precisamos entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 2014), visto que a identidade é formada “[...] ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). Apesar de termos o imaginário de uma identidade fixa, ela está sempre incompleta, pois está sempre em processo de (trans)formação.

As relações de poder mantêm-se, também, por meio de uma violência simbólica onde a(o) dominada(o) não consegue identificar sua posição e pensá-la como uma relação de dominação. Sendo a relação de poder uma construção social, muitas vezes a(o) própria(o) dominada(o) encontra-se em uma posição de admiração pelo dominador (BOURDIEU, 2012), onde a pessoa “[...] internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma” (COLLING, 2015, p. 39). Para que consigamos romper com essas relações, é importante que possamos refletir sobre como determinada característica passou a ser reconhecida como uma “marca” de identidade e quais significados essas marcas possuem hoje em nossa sociedade (LOURO, 2018).

O conceito de gênero nos permite analisar as diversas desigualdades sociais, políticas e econômicas existentes nas relações entre os gêneros nas sociedades. Através dele, podemos entender que muitas dessas desigualdades não são criadas por diferenças físicas nem psicológicas, mas, sim, a partir das relações sociais. E nesta dinâmica, é que são construídas as histórias e culturas das sociedades (GOUVEIA; ISMAEL; CAMINO, 2008).

Gênero e sexualidade e sua relação com a escola

Somente em 1998 com a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) é que a orientação sexual passou a ser assumida pelo Governo Federal como um tema transversal, motivado pelo crescimento de gravidez na adolescência e do risco de contaminação pelo HIV (vírus da imunodeficiência humana) devendo ser integrada às propostas pedagógicas das escolas (ROCHA, 2011). Percebemos, então, que o debate sobre a sexualidade foi proposto no âmbito da biologia apenas, sendo excluída sua característica social.

Compreendendo que a sexualidade não é uma questão exclusivamente pessoal, mas também social e política e que é “construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2018, p. 11), entendemos que a temática deve ser abordada no âmbito escolar para desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas

para os jovens (ROCHA, 2011) que visem ao combate à LGBTfobia e a discriminações de gênero. Porém, nos últimos anos, movimentos conservadores – como “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero” – têm ganhado destaque e força nacionalmente causando “um grande estrago nos avanços conquistados com muita luta ao longo da história” (COLLING, 2020, p. 73). Um exemplo é a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que reflete seu caráter contrário ao respeito, à diversidade (MELLO, 2020) e à igualdade.

As estruturas de dominação de gêneros não são a-históricas. Elas são produtos de um trabalho incessante, que são reproduzidos e perpetuados por vários agentes, dentre os quais se encontra a escola, a qual age nas estruturas inconscientes (BOURDIEU, 2012). Novas teorias têm sido utilizadas para estabelecer diálogos entre o gênero e a educação, considerando que a escola é um local que, além de demarcar as masculinidades e feminilidades, também contribui para as desigualdades entre os gêneros (COLLING, 2015). Afinal, “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” (LOURO, 2014, p. 68).

Uma vez que a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, mas também os institui, não apenas veicula, mas também produz e fixa diferenças (LOURO, 2014), precisamos estar atentas(os) para a linguagem (falada e escrita) utilizada na escola. Um exemplo é não “sugerir que o uso de expressões e palavras no masculino seria sinônimo do que é neutro e/ou universal” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 12), pois isso nos impede de olhar a existência das mulheres. Portanto, devemos perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo e as demais discriminações que a linguagem frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014). Também consideramos interessante o debate sobre a criação de novas palavras, que expurguem o sexismo (SAFFIOTI, 2015), como a linguagem neutra.

¹ Este termo abrange diversas formas de agredir pessoas que não são heterossexuais ou cisgêneras, englobando, então, violências de gênero e sexualidade.

A dominação masculina se fortalece através do desconhecimento, visto que a mulher aceita sua condição de subordinada (COLLING, 2015), possuindo, inclusive, um sentimento de amor à dominação, renunciando o desejo de dominar (BOURDIEU, 2012). Logo, a escola que historicamente é um agente mantedor dessas relações, deve combater os pensamentos estereotipados e antidemocráticos, tornando-se um local de “produção de relações igualitárias e democráticas” (COLLING, 2015, p. 35). As instituições de ensino que ofertem a EPT devem romper com o consenso das “vocações” consideradas femininas ou masculinas, visto que a lógica por trás dessas “vocações” é produzir expectativas nos indivíduos que se esforçam, muitas vezes através de sofrimento, para alcançá-las. Mesmo com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e no ambiente acadêmico, ainda é difícil romper as barreiras que definem os ambientes e as profissões femininas e masculinas.

Como sabemos, aos sujeitos que percebem seus interesses e/ou desejos distintos da norma heterossexual resta o silêncio, a segregação e/ou a dissimulação, pois “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2018, p. 33). Constantemente essa rejeição é traduzida pela LGBTfobia, e estas violências frequentemente são consentidas ou ignoradas pela escola. Muitas pessoas sofrem violência de gênero e “[...] têm seus direitos violados sem que haja um crime que corresponda a essa violação, ou sem que ao menos tratemos a situação com indignação” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 55).

Portanto, cabe à escola proporcionar a suas/seus discentes, técnicas(os) e docentes um ambiente onde haja respeito à diversidade das relações afetivo-sexuais. A heterossexualidade não pode mais ser afirmada como o exemplo das relações humanas (COLLING, 2015), nem considerada como a forma “natural”, universal e normal (LOURO, 2018), visto que a sexualidade também é compreendida como uma construção histórica e cultural, carregada de multiplicidade e provisoriade (LOURO, 2007).

O consenso de que a escola não deve formar apenas para o mercado de trabalho, mas também “preparar seus alunos e alunas para a cidadania construindo sujeitos éticos e responsáveis” (COLLING, 2015,

p. 38) vai ao encontro dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelos Institutos Federais. A educação que meninas e meninos recebem e a forma como se comportam são fenômenos sociais que podem ser mudados (COLLING, 2015) e caso sejam comportamentos sexistas, não só podem como devem ser mudados. Demonstrar como esses comportamentos são construídos é um trabalho pedagógico (COLLING, 2015) que está inserido nas atribuições de uma escola que objetiva a formação de uma cidadã ou um cidadão crítica(o), capaz de mudar a sociedade onde vive. A escola não pode mais ser um espaço mantedor das permanências de divisões e dominações entre os gêneros; deve ser um local que rompa com as exclusões, trazendo ao ambiente a problematização sobre gênero, diversidade sexual e discriminações para construir um ambiente mais igualitário.

■ Alguns achados....

Scott (1989, p. 73) pontua que as pesquisadoras feministas acreditavam que os estudos de gênero iriam “impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente”. Isso de fato ocorreu, visto que hoje o debate sobre os diferentes gêneros ocorre em ambientes acadêmicos e fora dele. O termo é amplamente utilizado para distinguir os diferentes gêneros, que vão além de homem e mulher, apesar de nos depararmos, muitas vezes, com pessoas que não conhecem a origem do termo ou mesmo a diferença entre gênero e sexo biológico.

Se considerarmos que a escola além de transmitir conhecimento, também fabrica sujeitos e identidades, e que estas são produzidas em relações de desigualdades, e é mantedora de uma sociedade dividida e não concordamos com essas divisões sociais, “[...] encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2014, p. 89-90). Não problematizar gênero nem as diversas violências de gênero na sociedade não impedirão que elas existam. Pelo contrário, perpetuam situações de desigualdades na sociedade, porque “nomear é, talvez, o primeiro passo para pensar e, então, transformar” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 102). Portanto, no ambiente escolar,

especialmente na EPT, precisamos incluir esses debates e os Núcleos de Gênero e Diversidade sexual, que, através de seus membros e suas membras, atuam nesta perspectiva.

Além disso, precisamos entender “que as diferenças pertencem ao reino da natureza” (SAFFIOTI, 2015, p. 81) e normalizar as relações homoafetivas e a diversidade nos ambientes educacionais (e na sociedade em geral). Conforme nos questiona Louro (2014, p. 87): “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e desprezar?”, as(os) adolescentes precisam se sentir acolhidas(os) para que possam compreender a si mesmas(os) e às(aos) outras(os). Acreditamos que a existência de Núcleos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual dos IFS do RS tem suma importância porque eles trazem o debate de forma natural e, também, científica, proporcionando melhor conhecimento sobre esses temas tão mal compreendidos socialmente.

Concordamos com Lins, Machado e Escoura (2016) que todas(os) podemos ser aliadas(os) no projeto escolar de inclusão e subsidiar as intervenções pedagógicas das(os) educadoras(es). Porém, a institucionalização de espaços como o NUGEDIS, NUGEP e NUGED reafirma o compromisso das instituições com estes debates. Proporcionando momentos que visem à superação das desigualdades de gênero, naturalizando as diversidades sexuais e problematizando as relações hierárquicas de gênero, mesmo que haja pessoas contrárias a estas as ações.

■ Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARRAGÁN, Margarita Aguinara; LANG, Miriam; CHÁVEZ, Dunia Mokrani; SANTILLANA, Alejandra. Pensar a partir do Feminismo. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. Traduzido por Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 88-121.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica concepção e diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20foco%20dos%20Institutos%20Federais,suporte%20aos%20arranjos%20produtivos%20locais. Acesso em: 1 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 28 out. 2019.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 4, n. 8, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/687/pdf_71. Acesso em: 19 abr. 2020.

COLLING, Ana Maria. Relações de gênero, feminismos e produção de sujeitos. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 73-88.

DESPENTES, Virginie. **Teoria Kink Kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GOUVEIA, C. Raimundo; ISMAEL, C. Eliana; CAMINO, Leôncio. Equidade de Gêneros e Diversidade Sexual: Propostas para uma Sociedade mais Justa. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes. **Gênero, diversidade sexual e**

educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 79-92.

GUERCH, Cristiane Ambrós; CONTO, Janete Maria do. Trabalhando questões gênero e diversidade sexual na educação profissional e tecnológica. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL**, 5., 2017, Maringá. Anais [...]. Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3163.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOWES NETO, Guilherme. Educação e andronormatividade: a escola e a (re)produção da gramática social masculina. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 31-47.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução Consup 015/2014 Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos Câmpus do IFFarroupilha**. 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/a/%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>. Acesso em: 26 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 037, de 20 de junho de 2017**. 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Regulamento Próprio do Núcleo de Gênero e Diversidade do Campus Pelotas**. ?. Disponível em: <http://www.lajeado.ifsul.edu.br/nuged/apresentacao>. Acesso em: 26 out. 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **DIFERENTES, NÃO DESIGUAIS: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n.

46, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 7-34.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Clitia; BANDEIRA, Marilene; CAPUTO, Paula. Condições de Vida das Mulheres e Desigualdade de Gênero no Rio Grande do Sul. In: MARTINS, Clitia; LEITÃO, Ariane; ANJOS, Gabriele dos; GALEAZZI, Irene; BANDEIRA, Marilene; CAPUTO, Paula. **Estudos das condições das mulheres e das desigualdades de gênero existentes no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2014. p. 8-48. Disponível em: https://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/20140325joined_document.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

MELLO, Elena Maria Billig. Apontamentos sobre política educacional em “tempos de crise”. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 48-59.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação Pesquisa**, v. 39, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Perspectivas Sociales y del Empleo em el Mundo**. 2018. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_619603.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajeto formativo e significações imaginárias: as narrativas de professoras da EBTT**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) –Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>

sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7209555. Acesso em: 22 abr. 2021.

RABAY, Glória. A Produção Teórica Feminista e as Principais Críticas ao Conceito de Gênero. *In*: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes. **GÊNERO, Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 67-78.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOL, Jacqueline (ed.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba:

Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação**. Marília: UNESP, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em 03 de fev. 2022

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS PARA ADOLESCENTES: AUTONOMIA E ABORTO EM PAUTA

RAQUEL CRISTINA BRAUN DA SILVA
FABIANE FERREIRA DA SILVA

■ Introdução

Construídos ao longo dos anos pelo movimento feminista e pelos diferentes movimentos que têm como pauta questões relacionadas à sexualidade, os direitos sexuais e reprodutivos estiveram em pauta desde os primórdios desses movimentos; porém, tiveram origem distinta. Como afirma Maria Toneli (2004), o termo “direitos reprodutivos” surgiu explicitamente com a criação da Rede Mundial pela Defesa dos Direitos Reprodutivos das Mulheres em 1979; entretanto, desde o início do século XX, as mulheres lutavam pelo controle de sua capacidade reprodutiva (CORRÊA; PETCHESKY, 1996; TONELI, 2004).

Apenas na I Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1968, em Teerã, que foi reconhecido o direito de uma pessoa decidir sobre a sua própria reprodução (TONELI, 2004), direito esse que somente passou a fazer parte do cenário político nacional e internacional nos anos 1990, a partir dos debates da Conferência do Cairo (CORRÊA; PETCHESKY, 1996).

No que diz respeito aos direitos sexuais, sua discussão teve início no mesmo período com a vinculação dos direitos individuais das mulheres à saúde, ao bem-estar e à autodeterminação sexual com mudanças necessárias na sociedade no sentido de reduzir a pobreza e atribuir às mulheres autonomia sobre a própria vida, borrando as fronteiras

entre a sexualidade e os direitos humanos (CORRÊA; PETCHESKY, 1996).

Assim, entendemos, com base em Maria Ávila (2003), que os direitos reprodutivos dizem respeito à igualdade e à liberdade na esfera da vida reprodutiva, ao passo que os direitos sexuais dizem respeito à igualdade e à liberdade no exercício da sexualidade. Atribuir direitos a essas esferas da vida significa entendê-las como dimensões da cidadania e da democracia. Além disso, tratar esses dois campos de forma separada atua no sentido de assegurar a autonomia dessas duas esferas, defendendo a liberdade sexual das mulheres como diretamente relacionada à sua autonomia de decisão na vida reprodutiva (ÁVILA, 2003).

Optamos, neste texto, por dialogar com ambos os direitos de forma simultânea pelos mesmos motivos destacados por Flávia Biroli (2018, p. 133), no sentido de “[...] compreender de maneira abrangente as disputas políticas e as reações conservadoras que implicam em formas de regulação dos corpos e dos afetos”. Contudo, compreendemos que a sexualidade pode ser exercida com objetivos distintos da reprodução, bem como a reprodução pode ser exercida com objetivos distintos da sexualidade. Além disso, para Vanessa Leite (2012), esses direitos disseminam a ideia da sexualidade como algo positivo em si mesmo, um direito humano, não necessariamente ligado à violência, ao casamento ou à reprodução.

Porém, esses direitos não são amplamente discutidos com a população em geral e, muitas vezes, não são de conhecimento de muitas pessoas. Nesse sentido, surgiram algumas questões que nos inquietaram e mobilizaram na direção de questionar: o que as(os) adolescentes entendem por direitos sexuais e reprodutivos? Será que elas(es) conhecem os seus próprios direitos sexuais e reprodutivos? Como elas(es) têm construído discursos e práticas relacionadas a esses direitos na própria vida?

É importante salientar que não entendemos a adolescência como uma etapa da vida baseada em critérios etários ou relacionada diretamente com as mudanças hormonais decorrentes da puberdade, mas como uma produção histórica e humana cujo significado é constituído na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais (OZELLA; AGUIAR, 2008), existindo, assim, conforme aponta Raquel Quadrado (2013), diferentes adolescências.

Além disso, entendemos que as adolescências são fortemente constituídas pelos marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, nacionalidade, classe, dentre outros) e pelas suas intersecções na vida dessas(es) adolescentes, intersecções estas que podem repercutir na garantia e no acesso a diferentes direitos, entre eles, os sexuais e reprodutivos. Por esses motivos, buscamos pistas para entender as questões acima mencionadas e conhecer as percepções de adolescentes sobre os direitos sexuais e reprodutivos, além de compreender como esses direitos são vivenciados no dia a dia de cada adolescente.

■ Caminhos metodológicos

O presente estudo tem origem em uma dissertação de mestrado que buscou discutir com adolescentes a adolescência, suas relações com a saúde e com os direitos sexuais e reprodutivos. Trata-se de um estudo situado no campo dos estudos culturais e de gênero, em uma perspectiva pós-crítica e caracterizado quanto aos seus objetivos como qualitativo exploratório.

Entendemos que não há uma única forma para a produção de dados nesse tipo de pesquisa; para tanto, utilizamos a técnica de grupo focal, que se trata de um grupo composto por pessoas, conhecidas ou não, com objetivo de discutir um tema, sendo a discussão e os seus direcionamentos mediados pela(o) pesquisadora(or).

Maria Cláudia Dal'Igna (2014) aponta que, diferentemente de entrevistas individuais e coletivas que visam a analisar falas isoladas, os grupos focais possibilitam a análise de diálogos e interações entre as(os) participantes. Assim, a autora discute que essa técnica apresenta “[...] potencial para produção de informações e tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias” (DAL'IGNA, 2014, p. 206).

Dessa maneira, os grupos focais possibilitam problematizar como determinados indivíduos têm percebido e construído sua vivência, além de contribuir na percepção dos efeitos de discursos e práticas sociais na

produção de sujeitos e verdades¹; no caso desse estudo, verdades sobre o corpo e os direitos sexuais e reprodutivos. Nesse contexto, os grupos focais desse estudo foram compostos por adolescentes, estudantes de qualquer um dos anos do ensino médio de duas escolas públicas no município de Uruguaiana/RS. Para melhor conhecer e descrever essas(es) adolescentes e suas famílias, além de participarem dos grupos focais, as(os) participantes foram convidadas(os) a preencher um formulário com seus dados pessoais e socioeconômicos.

Com o objetivo de conhecer distintas realidades, a escolha das escolas onde os grupos focais foram realizados deu-se por critérios geográficos, de forma que estas se situavam em regiões distintas e distantes uma da outra. Para participar do estudo as(os) adolescentes deveriam ter entre 15 e 18 anos, estar regularmente matriculadas(os) em qualquer ano do ensino médio nas escolas previamente selecionadas, ter autorização das mães, dos pais e/ou responsáveis e aceitar participar voluntariamente da pesquisa. Os encontros foram registrados através de gravação de áudio e vídeo, além das anotações feitas pela pesquisadora no decorrer das atividades, e foram transcritos cuidadosamente para possibilitar a análise das informações.

O tema central do encontro em que esse texto se baseia foram os direitos sexuais e reprodutivos e as percepções das(os) adolescentes sobre eles. Com base no jogo “O bingo adolescente” criado por Jimena Furlani (2011), nesse encontro realizamos o bingo dos direitos sexuais e reprodutivos, atividade na qual cada uma(um) das(os) participantes recebeu uma cartela de bingo com alguns números; concomitantemente a isso, ficou colada, na parede em frente às(aos) participantes, uma cartela gigante com números do um ao dezesseis, e cada um desses números era referente a um direito sexual e reprodutivo presente na Declaração dos Direitos Sexuais da World Association for Sexual Health (WAS, 2014).

¹ Para Foucault (2006, p. 233), a verdade pode ser entendida como o “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Para ele, não há uma categoria suprema que podemos chamar de “a verdade” e sim “[...] regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados” (FOUCAULT, 2006, p. 233).

A dinâmica do encontro seguiu a dinâmica de um bingo; porém, a cada número sorteado, além de marcar em suas cartelas, as(os) participantes o removiam da cartela gigante e assim revelavam o direito, que servia como disparador da discussão do grupo. Com o intuito de conhecer as percepções prévias dessas(es) adolescentes acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, antes da realização do bingo as(os) adolescentes foram convidadas(os) a elencar os direitos que elas(es) acreditavam que constavam na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).

Para garantir a confidencialidade sobre as(os) participantes, solicitamos que as(os) adolescentes escolhessem um codinome pelo qual gostariam de ser identificadas(os) no estudo.

Os dados produzidos a partir dos formulários socioeconômicos foram analisados através de estatística simples realizada no programa Excel for Windows e deram origem a primeira categoria de análise e discussão, a descrição das(os) participantes. Além disso, buscamos, através da leitura atenta e minuciosa das transcrições e da visualização dos registros de vídeo, responder os objetivos do estudo.

Partindo do pressuposto de que, numa perspectiva pós-crítica, a(o) investigadora(or) se preocupa não apenas com o que foi dito, mas porque foi dito, quais as condições de possibilidade que fazem com que uma determinada pessoa, em determinada posição, diga uma coisa e não outra, a análise dos dados produzidos pelos grupos focais foi realizada intra e intergrupos, de forma que as falas, expressões e interações das(os) participantes deram origem às discussões que serão apresentadas a seguir.

■ Descrição das(os) participantes

O convite para a participação nos grupos focais foi feito em todas as turmas do ensino médio em ambas as escolas para meninos e meninas; entretanto, a participação foi majoritariamente feminina.

Na escola 1, participaram do grupo sete adolescentes, seis meninas e um menino, três se autodeclaravam brancas, três pardas e um preto. Na escola 2, por sua vez, participaram também sete adolescentes, porém todas do gênero feminino, quatro se autodeclaravam pretas, duas pardas e uma branca. A idade das(os) participantes em ambas as

escolas variou entre dezesseis e dezoito anos, de forma que a média de idade foi de dezessete anos.

Um cenário que se repetiu em ambas as escolas foi o maior interesse e, conseqüentemente, a maior participação de meninas nas atividades dos grupos. Atribuímos essa diferença aos temas centrais sobre os quais os grupos tratavam (a adolescência, a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos), assuntos esses que, devido à socialização de gênero, nos atravessam desde o nascimento, costumam ser entendidos como assunto para as meninas.

Guacira Louro (2019), afirma que, desde que nascemos, ouvimos e reproduzimos discursos e práticas sobre o que é ser mulher e o que é ser homem; esses discursos estão presentes em diversas instâncias sociais como a escola, família, igreja e a mídia e, assim, atuam como pedagogias da sexualidade e do gênero. Nas palavras da autora, “[...] todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (LOURO, 2019, p. 30).

Nesse sentido, Maria Luiza Heilborn (2012) discute que, na adolescência, são consolidadas as noções que cada sujeito constrói acerca da sua própria sexualidade e identidade de gênero. Assim, as interações afetivas e sexuais por elas(es) estabelecidas são pautadas por códigos e submetidas a expectativas de desempenho de acordo com o sexo² e o gênero³. Para a autora, “[...] o aprendizado em torno da sexualidade está intimamente relacionado ao modo como estão organizadas as relações de gênero nos contextos socioculturais em que os indivíduos encontram-se inseridos” (HEILBORN, 2012, p. 65).

Dessa forma, em nossa sociedade, as meninas e os meninos são “apresentados” e conformados à sexualidade e aos temas a ela relacionados de forma diferente, de uma forma geral, às meninas é atribuída uma postura passiva, introspectiva e romântica. Em contraponto, aos

² “Termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres” (WEEKS, 2019, p. 52).

³ “Construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 21).

meninos é atribuída uma postura ativa, associada à virilidade e a um grande número de parceiras, o que acaba afastando, ao máximo, suas posturas daquilo que é considerado feminino (HEILBORN, 2012). Essas questões podem fazer com que os meninos criem uma noção de sexualidade pronta, como algo intrínseco e, por assim ser, que não precisa ser discutido, pois ela é refletida e esperada a partir de suas ações durante o ato sexual ou para manifestar seu desejo.

Cabe salientar que não é para qualquer sexualidade que meninos e meninas são educadas(os). A heterossexualidade é naturalizada, generalizada e universalizada, posta como referência para todos os campos e sujeitos (LOURO, 2019). Essas questões, conseqüentemente, produzem as noções de que qualquer outra forma de expressar afeto ou desejo sexual é antinatural, peculiar e anormal; assim, justifica-se a vigilância contínua e intensa para que os corpos e as sexualidades se enquadrem naquilo que é considerado normal: a heterossexualidade (LOURO, 2019).

Helena Altmann (2003) também realizou grupos focais com adolescentes para discutir questões relacionadas à sexualidade delas(es) e teve resultados semelhantes quanto ao baixo interesse e participação de meninos nas atividades por ela propostas. Para essa autora, dentre outros motivos, isso ocorre devido ao fato de que discutir sobre sexualidade em nossa sociedade se constituiu como “coisa de mulher”, já que, nas escolas, são as professoras que costumam fazer essa discussão; nas famílias, são as mães que abordam esses temas; e, muitas vezes, nas atividades propostas para as escolas, são mulheres falando sobre isso (ALTMANN, 2003), como foi no seu caso e é no nosso.

Entretanto, a predominância feminina na abordagem do tema por si só não explica a baixa participação masculina. Refletir sobre quais discursos estão mais comumente associados à sexualidade adolescente e a quem esse discurso é direcionado pode potencializar essa análise. Para Paula Ribeiro (2013), na escola a abordagem da sexualidade está muito atrelada a questões biológicas, com foco na saúde sexual e reprodutiva. Dessa forma, é medicalizada e reduzida a noções sobre o funcionamento do corpo e de doenças; por meio dela, é prescrito um autocuidado e exerce-se um controle da sexualidade e dos corpos adolescentes.

Focado em prevenir as infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência, esse discurso biológico tem sido direcionado às meninas e aos meninos com enfoques diferentes, conforme aponta Altmann (2003, p. 303):

Se, por um lado, era preciso conhecer o corpo da mulher sob a perspectiva de seu funcionamento interno, seus ciclos, sua capacidade de reprodução a fim de poder gerenciá-la, por outro, no corpo do homem, ganhava destaque seu órgão sexual sob uma perspectiva externa, enfatizando a importância da camisinha e seu modo de utilização e buscando, assim, a prevenção contra doenças e gravidez.

Podemos entender que o estudo dos órgãos reprodutivos internos femininos é priorizado pelo fato de a gravidez ocorrer nesse corpo; assim, espera-se que as adolescentes retardem o início da vida sexual, conheçam os métodos contraceptivos, façam uso daqueles que são femininos e, muitas vezes, convençam os parceiros da importância do uso do preservativo masculino (HEILBORN, 2012). Além disso, as ações de promoção da saúde e prevenção de doenças são entendidas e normalizadas como atribuições femininas, não somente em relação a si mesmas e a seus corpos mas também de seus familiares.

Assim, o desinteresse e a baixa participação de meninos nas atividades devem-se às convenções de gênero que determinam as posições que cada uma(um) ocupa em meio aos discursos acerca da sexualidade adolescente, as concepções de masculinidades e feminilidades vigentes. E também, ao fato de a discussão da sexualidade – tema entendido como sendo de responsabilidade feminina – ser realizada geralmente por mulheres. Nessa perspectiva, o interesse e a participação majoritariamente feminina são dados interessantes e apontam direções para analisarmos as dinâmicas que se estabelecem na vivência da sexualidade adolescente e as relações com os seus direitos sexuais e reprodutivos.

■ Direitos sexuais e reprodutivos, entre desconhecimentos e percepções

Para mobilizar a discussão acerca dos direitos sexuais e reprodutivos com as⁴ participantes dos grupos, utilizamos a dinâmica do bingo dos direitos sexuais e reprodutivos; porém, antes da realização dessa atividade, solicitamos que as participantes citassem os direitos sexuais e reprodutivos que elas já conheciam ou imaginavam que seriam esses direitos.

A maioria das participantes de ambos os grupos demonstrou desconhecer esses direitos, algumas delas se mantiveram em silêncio, outras disseram não saber, e apenas duas participantes citaram direitos que elas acreditavam que seriam direitos sexuais e reprodutivos, conforme podemos observar no diálogo a seguir:

“Bah, não sei!”. (Sophia⁵, 17 anos).

“É tipo, tipo ter o direito de ter relações sexuais sem a intenção de ter filhos?”. (Anitta, 16 anos).

“E [ter relações sexuais] sem precisar ter um compromisso, casual”. (Diana, 16 anos).

“Eu não sei”. (Marina, 18 anos).

“Ter consentimento dos dois lados”. (Diana, 16 anos).

Através da fala dessas participantes, é possível perceber que, mesmo não demonstrando um conhecimento amplo sobre os direitos sexuais e reprodutivos, para elas esses direitos parecem estar assentados em duas ideias principais: a primeira diz respeito ao direito de ter relações sexuais apenas com a intenção de obter prazer sem a intenção de ter filhos(as), ou seja, desassociar a sexualidade da vida reprodutiva das mulheres e, conseqüentemente, ao direito de não ter filhos(as); a

⁴ Utilizamos, nesta seção, a linguagem no feminino devido ao fato de a maioria das participantes serem meninas, nesse sentido, fazemos uma reparação histórica, pois sempre as mulheres precisaram se sentir incluídas na linguagem masculina.

⁵ Utilizamos nomes fictícios escolhidos pelas participantes para assegurar a sua privacidade.

segunda ideia trata-se do direito à liberdade sexual, o direito de vivenciar a própria sexualidade sem a obrigatoriedade de um casamento ou um relacionamento afetivo, desde que, com existência de consentimento entre as pessoas envolvidas no ato sexual.

É provável que para as adolescentes essas questões sejam mais evidentes ao pensarem nesses direitos, pois, conforme aponta Bell Hooks (2019), desde a década de 1960 as mulheres têm se organizado e reivindicado o seu direito de escolher os momentos e as pessoas com quem gostariam de relacionarem-se sexual e afetivamente. Assim, naquela década, emergiu com força nos Estados Unidos o movimento do amor livre e o entendimento de que uma pessoa poderia ter relações sexuais com quem, quando e como ela quisesse; porém, isso fez emergir a desigualdade dos gêneros no âmbito da sexualidade, de forma que mulheres somente poderiam praticar o amor livre se tivessem acesso garantido a métodos contraceptivos seguros e eficazes e, também, ao aborto (HOOKS, 2019).

Dessa forma, a sexualidade feminina foi, conforme aponta Hooks (2019, p. 50), uma das questões catalizadoras da formação do movimento feminista; nas palavras da autora: “[...] estava claro para nós que não poderia haver qualquer libertação sexual genuína para mulheres e homens sem melhores e mais seguros métodos contraceptivos – sem o direito ao aborto seguro e legal”. Na atualidade, essas questões permanecem como pautas do movimento feminista, e os avanços e retrocessos na conquista desses direitos estão intimamente ligados aos avanços e retrocessos do próprio movimento.

Biroli (2018) discute que o movimento feminista, em suas diferentes vertentes e abordagens, tem como premissa que os contextos socioeconômicos, institucionais e morais constroem as práticas e os valores adotados pela sociedade em relação à reprodução e à sexualidade. Nessa construção, extrapolam o campo daquilo que é considerado pessoal e adquirem caráter político,

[...] além de a reprodução e a sexualidade serem fatos sociais – isto é, assumirem sentido e terem definidas suas circunstâncias e suas possibilidades em contexto bem determinados –, seu caráter político é evidente quando se observam formas

de controle, regulação, intervenção, valorização diferenciada e produção dos sujeitos sexuados ao longo do tempo. (BIROLI, 2018, p. 134).

Foucault (1988, p. 101) compreende a sexualidade como um dispositivo histórico, que “[...] tem como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira mais detalhada e controlar populações de maneira mais global”. O autor ainda argumenta que “[...] nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Nesse contexto, a (não)reprodução e a vivência da sexualidade relacionam-se com o dia a dia das pessoas, com a forma pela qual elas organizam suas trajetórias pessoais, sociais, legais e morais e com as brechas que essas trajetórias abrem às alternativas e violências nesses campos (BIROLI, 2018).

Retomamos aqui que as participantes dos grupos, embora sem conhecimento aprofundado sobre os direitos sexuais e reprodutivos, demonstraram conceber como direito a possibilidade de vivência da sexualidade, de forma livre e consentida, sem ter como objetivo final a reprodução. Essa separação entre essas esferas é importante não apenas para as mulheres, as quais, conforme aponta Juliana Macedo (2007), normalmente têm sua saúde vinculada apenas aos direitos reprodutivos e, dessa forma, são reduzidas e vistas apenas como mães ou futuras gestantes. Mas também, como discute Biroli (2018, p. 135), para todas as pessoas, visto que, através dela, se pode avançar em direção a “[...] reconhecer e legitimar relações que não tenham como fim a procriação e justificar arranjos familiares alternativos”.

Durante a realização do bingo dos direitos sexuais e reprodutivos, de uma forma geral, foi possível perceber um profundo desconhecimento por parte das adolescentes de ambos os grupos acerca dos seus direitos sexuais e reprodutivos, conforme podemos observar nos trechos transcritos a seguir.

“Vocês acham importante conversarmos sobre isso?” [Todas balançam a cabeça de forma afirmativa]. (Pesquisadora).

“Muito”. (Lari, 16 anos).

“Eu acho, porque mais da metade disso daí eu não sabia”. (Mah, 18 anos).

“Eu também não sabia”. (Nego, 16 anos).

“Também não”. (Agatha, 16 anos).

“Quais que vocês não faziam nem ideia que era um direito?”. (Pesquisadora).

“Aquele de estar isenta de tortura e tal”. (Mah, 18 anos).

“O direito de usufruir dos progressos científicos”. (Nego, 16 anos).

“São dezesseis só?”. (Diana, 16 anos).

“Eu achei que era menos até!”. (Anitta, 16 anos).

“Eu achei que era mais!”. (Diana, 16 anos).

“Nossa, eu achei muita coisa! Eu nem sabia que existia isso de direitos”. (Marina, 18 anos).

Entretanto, ao analisarmos essas falas e as dinâmicas nas quais elas foram produzidas nos grupos focais, identificamos que esse desconhecimento não é restrito aos direitos sexuais e reprodutivos por meio dos temas em questão, mas está relacionado com o desconhecimento dos direitos humanos e da noção daquilo que é, de fato, um direito.

Esse distanciamento do tema direito com as vidas das adolescentes participantes dos grupos pode estar relacionado com o que Corrêa e Petchesky (1996) apontavam em seu estudo sobre a abordagem tradicional dada ao discurso dos direitos, realizado através de uma linguagem indeterminada, com uma perspectiva individualista, presumindo universalidade e demarcando a dicotomização das esferas do “público” e “privado”.

As autoras argumentam ainda que:

[...] os direitos sexuais e reprodutivos (ou quaisquer outros), compreendidos como “liberdades privadas” ou “escolhas”, não têm sentido, especialmente para os grupos sociais mais pobres e privados de direitos – quando estão ausentes as condições

que permitem seu exercício. Estas condições constituem os direitos sociais e envolvem uma política de bem-estar social, segurança pessoal e liberdade política, elementos essenciais para a transformação democrática e para a abolição de injustiças raciais, étnicas, de gênero ou classe. (CORRÊA; PETCHESKY, 1996, p. 149-150).

Ainda, segundo Leite (2012), a discussão dos direitos sexuais e reprodutivos na adolescência apresenta algumas dificuldades conceituais que, muitas vezes, contribuem para o afastamento entre as noções de direito e a adolescência, por exemplo, o questionamento: em nossa sociedade atual as(os) adolescentes são efetivamente sujeitos de direitos? Para a autora, a resposta para essa pergunta acaba por influenciar diretamente no entendimento dessas(es) adolescentes como também sujeitos de direitos sexuais e reprodutivos.

De forma que, sendo a adolescência uma fase marcada pela tensão contínua entre as noções de tutela e autonomia⁶, ao refletir e discutir a sexualidade adolescente pela ótica dos direitos sexuais e reprodutivos essas noções retomam o centro da discussão, colocando em xeque construções históricas sobre a adolescência como período de irresponsabilidades.

Além disso, podemos atribuir esse desconhecimento acerca dos direitos sexuais e reprodutivos ao fato de a sexualidade adolescente não ser abordada na escola, na família e nos meios de comunicação em massa pela ótica dos direitos e das possibilidades de vivenciar prazeres e desejos, mas sim estar voltada apenas à prevenção da gravidez na adolescência, das infecções sexualmente transmissíveis e da Aids.

⁶ Entendemos autonomia de acordo com Biroli (2014, p. 41), como o controle do indivíduo sobre seu próprio corpo, controle esse que não é intrínseco ao indivíduo, “[...] é delimitado em oposição, e por contraste, à regulação e intervenção por parte do Estado e dos seus agentes; (b) ao controle por parte das famílias, na forma da autoridade dos pais, dos maridos, mas também de mulheres; (c) às formas de regulação baseadas em crenças religiosas”. Corroborando com esse entendimento de que a autonomia é exercida em meio a relações de poder, Fernanda Hampe (2016, p. 23) discute que, por essa razão, “[...]o político é pessoal porque nele se definem as condições em que podemos exercer nossa autonomia [...] o político também é pessoal quando a norma, as práticas e os discursos sociais dificultam que a mulher possa ser autônoma na condução de sua vida, suas escolhas e posições de sujeito”.

Em ambos os grupos focais, as participantes afirmaram ser, durante as atividades dos grupos, a primeira vez em que falaram sobre seus direitos sexuais e reprodutivos. Leite (2012, p. 99) aponta que essa discussão para essa população pode ser frutífera:

[...] a ideia de exercício da sexualidade como direito baseia-se em princípios que podem moldar uma nova perspectiva de atuação junto a esse público, focada no prazer, na autonomia, na possibilidade de liberdade, de exercício de direitos e, por isso, também em um novo patamar de cidadania desses sujeitos.

Embora as participantes tenham apresentado um desconhecimento sobre os direitos sexuais e reprodutivos de uma forma geral, ao longo da realização do bingo sobre esses direitos foi possível observar que alguns direitos mobilizaram mais as participantes do que outros.

Evidenciando que, mesmo não nomeados enquanto direitos sexuais e reprodutivos, alguns deles já haviam sido pauta em discussões e reflexões prévias como a desassociação da sexualidade e da reprodução, o direito de não ter filhas(os) e a liberdade sexual. Os direitos que foram mais debatidos pelas participantes foram aqueles que envolviam diretamente as questões apontadas por elas anteriormente; entretanto, o que gerou mais discussão em ambos os grupos foi o direito de decidir sobre ter ou não filhas(os) e ter informações e meios para tal, no que diz respeito ao direito ao aborto.

Definido por Paula Sampaio (2015, p. 16) como “[...] a prática de expelir do corpo humano o resultado do encontro entre o óvulo e o espermatozoide”, o aborto tem sido uma pauta muito cara no movimento feminista ao longo dos anos e um dos eixos norteadores da discussão acerca dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse sentido, Biroli (2018) afirma que o direito ao aborto relaciona-se diretamente com o direito à autonomia das mulheres sobre seus próprios corpos, de forma que, se uma mulher tem comprometido o seu direito de controlar sua própria capacidade reprodutiva, ela tem também comprometida a sua capacidade de definir sua própria trajetória de vida.

Hampe (2016) relaciona a criminalização do aborto com a maternidade compulsória ao afirmar que ambas são estratégias biopolíticas⁷ que gerenciam a vida e tornam a maternidade o destino de toda mulher.

“Por isso que eu acho que deveriam legalizar o aborto. Porque é um direito também escolher não ter filho”. (Diana, 16 anos).

“Concordo”. (Sophia, 17 anos).

“[...] tinha que ter o direito de escolher ter filho ou não, por causa que é a minha vida, eu que vou escolher, eu que vou criar, eu que vou ter despesa, tudo”. (Diana, 16 anos).

“Concordo plenamente”. (Sophia, 17 anos).

É possível perceber que algumas falas apresentadas acima vão ao encontro do que Biroli (2018) discute sobre o aborto e a autonomia: “é a minha vida, eu que vou escolher, eu que vou criar, eu que vou ter despesa”. Ao falar sobre essas questões, a participante afirma que o direito ao aborto não reflete somente no que diz respeito às decisões sobre o seu próprio corpo e, sim, com todas as questões que estão associadas à maternidade e à maior responsabilização das mulheres sobre suas(eus) filhas(os).

Assim, as escolhas em relação à vida sexual e reprodutiva das mulheres e homens são distintas e ocorrem imersas em relações de poder que fazem com que as demandas e consequências tanto físicas quanto nos projetos futuros, tanto na decisão de abortar ou de levar adiante a gestação e assumir a responsabilidade de criação de uma(um) filha(o) recaiam sobre as mulheres (ÁVILA, 2003; BIROLI, 2014). Entretanto, algumas participantes se manifestaram contrárias a esse direito, utilizando o argumento de que, por se tratar de uma gravidez, não se trata mais apenas do corpo da mãe e, sim, do corpo do feto:

⁷ Operacionalizada pelo biopoder, nas palavras de Michel Foucault (1997, p. 89), biopolítica é a “[...] maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, dos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças [...]”.

“Porque tu vai tá tirando uma vida, né? Querendo ou não”. (Mah, 18 anos).

“E tem várias formas de se prevenir, não tem?”. (Nego, 16 anos).

“E outra coisa, tem tanta mulher que quer ficar grávida e não pode. E tu vai tá tirando uma vida”. (Mah, 18 anos).

“É verdade”. (Nego, 16 anos).

“Que nem elas alegam, o corpo é delas, elas que sabem; mas, aí tu vai tá lidando com outra vida, né?”. (Agatha, 16 anos).

“Tem outro corpo, não é só o teu. E tu tem que ficar feliz, né? Porque foi um presente”. (Mah, 18 anos).

O centro da discussão realizada pelas participantes diz respeito a um entendimento que compreende que a vida teria início na fecundação. Esse discurso criado e pautado na atuação de instituições religiosas tem ganhado coros nas diferentes camadas sociais ao longo dos anos.

Fazendo um apanhado histórico, Biroli (2018) afirma que, a partir do papado de Karol Wojtyła, em 1978, a igreja católica fortaleceu a atuação de movimentos conservadores focados em contrapor as mudanças na família e no direito ao divórcio. De modo sistemático, desde então, a igreja tem apoiado a criminalização do aborto e, mais recentemente, aliada a grupos neopentecostais, tem criado organizações e movimentos autointitulados “pró-vida” que, nos últimos anos, têm assumido forte representação político-eleitoral.

As questões trazidas para a discussão pelas adolescentes apresentam vínculos nas crenças das mesmas e estão assentadas na valorização de concepções cristãs conservadoras de família e sexualidade, no casamento e na ideia de complementaridade entre homem e mulher. Para outra participante, ao realizar um aborto, a mulher não só estaria atendo contra uma vida como também recusando um presente enviado por Deus. Biroli (2014, p. 42) discute sobre o dispositivo da maternidade e o fortalecimento desse discurso reproduzido pela participante:

[...] esse dispositivo me parece central para que a preservação e a proteção das próprias mulheres sejam enunciadas como justificativa para posições contrárias ao direito ao aborto: seria preservada sua condição de mãe, sem a qual sua individualidade

não se sustentaria como valor. Quando seu valor é restrito a um papel, definindo-as por ele, as mulheres se tornam menos do que cidadãs. Essa identidade suspende, também, a diversidade existente entre as próprias mulheres, que podem desejar ser mães ou não, ser heterossexuais ou não, identificar-se em graus distintos ao longo da sua vida com a maternidade como projeto.

Outra questão importante para ser analisada na fala das participantes é o argumento utilizado pelo único menino participante dos grupos de que “tem várias formas de se prevenir”. Nesse sentido, conforme aponta Debora Diniz (2013, p. 315), desde a criação do anticoncepcional, “[...] a contracepção passou a ser discutida como uma questão biomédica e de política pública ligada ao planejamento familiar, enquanto o aborto permaneceu inscrito nos registros da criminalidade e da moral religiosa”. Além disso, deve ser considerado o fato de que, em diferentes níveis, todos os métodos contraceptivos estão sujeitos a falhas e, por assim ser, o direito de não ter filhas(os) não pode ficar restrito a eles.

“Olha, nem todo mundo tem a disponibilidade do anticoncepcional. Imagina se faz e a mãe não sabe, e a família não quer que use, ou até o namorado não quer, porque muitos dão a desculpa que não usam camisinha porque aberta e tal. E acontece muita gravidez indesejada. O anticoncepcional tem chance de falhar, camisinha pode estourar. Acho que o DIU é o mais eficaz; mas, mesmo assim, tem chances”. (Diana, 16 anos).

Diniz (2013) afirma que a pílula anticoncepcional entrou no Brasil nos anos 1960 e teve uma recepção repleta de controvérsias médicas e religiosas; entretanto, a partir da década seguinte, passou a ter um uso político no sentido de controle da natalidade e consequente diminuição do tamanho da população brasileira, porém pouco discutida no âmbito da promoção dos direitos reprodutivos e da possibilidade de escolha de quando e quantas(os) filhas(os) uma mulher gostaria de ter. Porém, segundo a autora, o uso da pílula anticoncepcional sempre foi demarcado pelo conflito entre a necessidade para o planejamento

do número de filhas(os) e os perigos e desconfortos por ela produzidos devido aos seus efeitos colaterais (DINIZ, 2013).

Além disso, dentre a lista de motivos que fazem com que apenas os métodos contraceptivos não possam garantir o direito de não ter filhas(os), a adolescente inclui os casos em que as mães não sabem que as filhas já têm a vida sexual ativa, algo relatado pelas participantes do grupo como algo muito comum durante a adolescência, ou até mesmo casos em que a família ou o namorado não querem que a mulher faça uso de métodos contraceptivos e preservativos. Outra participante também faz alusão a essas questões.

“A gente pode até ser contra, mas pode acontecer um acidente, e acontecer com a gente, e é a única opção que a gente tem. Mas acontece com a gente, e a gente não quer contar para os pais, ou sabe que o namorado não vai assumir. Tu não quer ser julgada”. (Gigi, 16 anos).

Biroli (2014) discute que é exercido um controle social sobre o corpo feminino, mobilizado de diferentes formas pelo Estado, por meio de estratégias biopolíticas e por pessoas que são próximas às mulheres – pais, maridos, namorados, amantes e outras mulheres. Esse controle dificulta que muitas mulheres possam exercer com segurança e independência o direito de decidir sobre sua vida sexual e reprodutiva. Isso também foi apontado por outras participantes, como mostra o trecho a seguir:

“[...] Daí falam: aí abriu as pernas, tem que aceitar. Mas, por que que o homem não cria então? Tem tanta criança sem pai no Brasil”. (Diana, 16 anos).

“Eu odeio quando falam: não quer ter filho não abre as pernas! Eu quero ter prazer também. Não é porque eu quero ter prazer que eu sou obrigada a ter um filho!”. (Sophia, 17 anos).

É possível identificar que as participantes novamente invocam a diferença entre os gêneros na responsabilização por uma gestação, ao lembrar que “tem tanta criança sem pai”, já que são comuns casos em que, conforme outra participante já havia apontado, o parceiro não vai

assumir o filho e não dará nenhum tipo de apoio durante a gestação e ao longo da vida. Cabe destacar que, no ano de 2015 cerca de 10,5 milhões de eleitores brasileiros não possuíam identificação paterna em seus registros (AMARBRASIL, 2016), já na população em idade escolar, no ano de 2011, 5.494.267 alunas(os) não possuíam o nome do pai em seu registro escolar segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2015).

Luís Miguel (2012) discute, nesse sentido, que a “propriedade de si” é um dos pilares sobre os quais a cidadania se apoia e que a criminalização do aborto gera uma assimetria nesses pilares, pois impõe às mulheres limitações no manejo do próprio corpo as quais os homens não sofrem.

Além disso, outra questão merece destaque e gera incômodo em Sophia (17 anos): “quando falam: não quer ter filho não abre as pernas!”. Ao refletir sobre essa frase, podemos concluir que se convencionou socialmente que a gestação é o castigo que merece uma mulher que voluntariamente “abre as pernas”, ou seja, tem relações sexuais apenas para obter prazer.

Hooks (2019) afirma que meninas e meninos nascem em uma sociedade sexista que lhes ensina desde o nascimento que o domínio do desejo e do prazer sexual é exclusivamente masculino; nesse contexto, ensina também que apenas uma mulher com pouca ou nenhuma virtude ou até mesmo moral teria necessidade e apetite sexual.

Como aponta Thomas Laqueur (2001), o conhecimento científico em torno do prazer feminino partiu do entendimento de que, para que houvesse concepção, era necessário que as mulheres chegassem ao orgasmo. Entretanto, ao passo que se percebeu que a fecundação ocorria independentemente do prazer sexual feminino este se tornou irrelevante nas relações e nos estudos. Assim, a partir do século XIX, diversos discursos científicos operaram para dar voz a um ideário de que mulheres não teriam prazer sexual e que até mesmo o orgasmo feminino seria um mito (LAQUEUR, 2001).

Assim, como pontua Hooks (2019, p. 128): “uma mulher que tem desejos provavelmente encontrará a intersecção entre seu desejo e seu medo”; contudo, para ela, “[...] o mundo da sexualidade da mulher

mudou para sempre com o surgimento da revolução sexual feminista” (HOOKS, 2019, p. 128).

Biroli (2018) aponta, nesse sentido, que garantir os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres é também uma forma de assegurar que essas mulheres possam ter controle do seu próprio prazer. Isso permite que elas assumam o papel de sujeito de suas próprias vontades e de seus desejos sexuais e não atuem como meros receptáculos ou meios para a realização da vontade de outrem, ainda que essa vontade exceda suas escolhas, e mesmo que isso ocorra dentro de um relacionamento afetivo e/ou sexual (BIROLI, 2018). A autora ainda argumenta que:

Há correspondências entre o sexo aceitável e a maternidade respeitável, assim como entre o sexo reprovável e a maternidade que, vista como resultado de escolhas irresponsáveis e equivocadas, configura-se como um ônus que a mulher deve carregar por ter mantido relações sexuais fora do casamento ou de determinados padrões de afetividade. (BIROLI, 2018, p. 136).

Essa ideia também está associada com o fato de ser mais aceitável socialmente o aborto em decorrência de um estupro ou nos casos em que a gravidez oferece risco de vida para a mãe ou, então, em que o quadro de saúde do feto seja incompatível com a vida, já que esses casos não envolvem diretamente a busca de prazer feminino e a gestação como algo indesejado para aquela mulher.

“Eu acho assim, olha: se tu sabe que a criança vai nascer deficiente, vai viver a vida inteira em uma cama ou uma cadeira de rodas, vai sofrer, vai ser deformada, daí sim. Ou um estupro: tu vai ganhar aquela criança e tu vai olhar pra ela e lembrar do quanto tu sofreu”. (Agatha, 16 anos).

O aborto no Brasil é considerado crime exceto nos casos em que há risco iminente de morte para a mulher ou se a gravidez resultou de estupro (desde os anos 1940), e nos casos em que o feto é anencéfalo ou inviável (desde 2012). Entretanto, nem nesses casos o acesso ao aborto é facilitado, como foi massivamente acompanhado com o caso de uma menina brasileira de dez anos que engravidou após sofrer violência

sexual e precisava ser submetida a um aborto em decorrência dessa violência. O caso ganhou enorme repercussão em todas as mídias pelas manifestações organizadas pelos movimentos conservadores, religiosos e principalmente pela ação da então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que, segundo informações preliminares, teria agido nos bastidores para impedir que esse aborto legal acontecesse (HOLANDA, 2020).

Porém, pelos mais diversos motivos “o aborto é um evento frequente na vida reprodutiva das mulheres brasileiras” (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017, p. 654). Segundo dados da Pesquisa Nacional do Aborto do ano de 2016, foram entrevistadas 2.002 mulheres alfabetizadas entre 18 e 39 anos; dessas 13%, ou seja, 251 mulheres já fizeram ao menos um aborto (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017). Aos 40 anos de idade, quase uma em cada cinco mulheres já fez aborto. Entretanto, esse ato é mais frequente em mulheres jovens, com 29% dos abortos ocorrendo em idades que vão de 12 a 19 anos; 28% dos 20 aos 24 anos, caindo para abaixo de 13% a partir dos 25 anos (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017). Ainda segundo essa pesquisa, metade das mulheres abortaram utilizando medicamentos, sendo o misoprostol o mais frequente, e metade das mulheres precisou ser internada para finalizar o aborto. Além disso, essa pesquisa mostrou que o aborto foi realizado por mulheres de todas as idades, indicando ser um evento frequente há muitas décadas, por mulheres em relacionamentos estáveis ou não, que são mães atualmente, pertencentes a todos os credos, dos mais diferentes níveis educacionais, trabalhadoras ou não, de todas as classes sociais, de todas as raças e/ou etnias, em todas as regiões do país e em todos os tipos e tamanhos de municípios (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017).

Já quando se trata de adolescentes, os dados são mais escassos. Porém, um estudo realizado por Menezes, Aquino e Silva (2006) evidenciou que o aborto foi o desfecho referido da primeira gravidez de 16,7% das mulheres e 45,9% dos homens, relativamente a suas parceiras. Em outro estudo, realizado por Nunes, Madeiro e Diniz (2013), na cidade de Teresina/PI com 30 adolescentes que internaram em um hospital para realizar a curetagem uterina após um aborto, as autoras identificaram que, assim como no estudo de Diniz, Medeiros e Madeiro (2017), o misoprostol foi utilizado por quase a totalidade das

adolescentes para indução do aborto. Essa medicação foi adquirida através de vendedoras(es) de farmácia, que também orientavam sobre o uso. E, após não conseguirem finalizar o aborto sozinhas, essas adolescentes buscam os hospitais por conta própria ou acompanhadas de duas mães ou amigas; mas, somente após uma espera de aproximadamente oito horas, por considerarem esse período suficiente para apagar os vestígios do medicamento na vagina.

Levando em consideração os dados apresentados, é inegável que o aborto clandestino é um problema de saúde pública que afeta mulheres de todas as faixas etárias, raças e/ou etnias e classes sociais; porém, apresenta maior incidência entre mulheres de baixa escolaridade e renda, pretas, pardas e indígenas (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017). E essa não é uma realidade distante das adolescentes participantes dos grupos focais; em ambas as escolas, elas relataram histórias de conhecidas, amigas, mães e cunhadas que fizeram ou tentaram fazer ao menos um aborto.

Cardoso, Vieira, Saraceni (2020) esclarecem que, infelizmente, o fato de ser ilegal faz com que não haja, nos sistemas de informação de saúde brasileiros, nenhum dado sobre o aborto inseguro. Os autores afirmam, ainda, que os dados disponíveis dizem respeito apenas aos óbitos e às internações por complicações do aborto no serviço público de saúde, e que, segundo esses dados, as mulheres com maior risco de ir a óbito em decorrência de um aborto são “[...] as mulheres de cor preta e as indígenas, de baixa escolaridade, com mais de 40 anos ou menos de 14, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste e vivendo sem união conjugal” (CARDOSO; VIEIRA; SARACENI, 2020, p. 11), o que evidencia a vulnerabilidade social, política e de saúde em que essas mulheres se encontram e que é agravada pela criminalização do aborto.

Segundo dados do Center for Reproductive Rights (2020), 74 países tinham leis que permitiam o acesso ao aborto no ano de 2020. E, no início do ano de 2020, o aborto deixou de ser considerado crime em quatro países da América Latina: Uruguai, Guiana, Guiana Francesa e Cuba. No dia 30 de dezembro de 2020, a Argentina se juntou a esses países e legalizou a realização do aborto até a 14ª semana de gestação. Os demais países contam com algumas situações em que é descriminalizado, como nos casos já citados sobre o aborto no Brasil;

mas em outros países, como Suriname, Nicarágua e Honduras, o aborto é proibido em todas as circunstâncias.

Conforme apontam Gilda Sedgh *et al.* (2016), estima-se que, entre os anos de 2010 e 2014, tenham sido realizados 56 milhões de abortos no mundo, e que 88% deles foram realizados em países em desenvolvimento, algo inversamente proporcional à descriminalização. Nos países ricos, cuja maioria permite o aborto em qualquer situação, houve queda na taxa de abortamento voluntário em 19%, quando comparados com os números da década de 2000. As(os) autoras(es) apontam que a redução do número de abortos nesses países está diretamente relacionada com sua legislação amplamente permissiva e com os avanços na garantia dos demais direitos sexuais e reprodutivos, como o acesso à educação e à saúde sexual e reprodutiva para as mulheres (SEDGH *et al.*, 2016).

Assim, podemos afirmar que a criminalização do aborto além de não evitar que as mulheres abortem, facilita que elas tenham complicações e até evoluam a óbito em decorrência de abortos realizados em condições precárias de assistência. Portanto, a atual política brasileira em relação ao aborto é nociva para as mulheres.

Ao longo da discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos, algumas participantes foram se posicionando contrárias ou favoráveis à descriminalização do aborto. Na escola 1, a maioria das participantes se posicionou contrária à descriminalização, apresentando argumentos em sua maioria morais e religiosos. Duas participantes discutiram utilizando argumentos favoráveis; porém, não se intitularam nem contrárias nem a favor. Já na escola 2 apenas duas participantes se mostraram contrárias à descriminalização do aborto; porém, não se manifestaram ao longo da discussão e as demais participantes posicionaram-se favoráveis.

Sobre essa questão, Biroli (2014) afirma que a decisão individual sobre fazer ou não um aborto é uma decisão de caráter moral, na qual valores e crenças relevantes para cada indivíduo são ponderadas para chegar a uma decisão. Esses valores irão motivar uma mulher a manter uma gravidez inicialmente indesejada, ou que não se enquadre nas condições esperadas e adequadas para si e para as demais pessoas envolvidas, e serão esses valores que irão motivá-la a interromper a gestação.

Entretanto, por mais que questões morais estejam presentes nas decisões de cada mulher, o direito ao aborto não pode ser entendido dessa maneira. A participante evidencia essas questões em sua fala, ao afirmar que, considerando os seus próprios padrões morais, ela acha errado abortar; contudo, ela também acredita que não pode decidir por todas as pessoas utilizando as suas próprias concepções. Sobre isso, Biroli (2014, p. 43) argumenta que justificativas de caráter moral não podem guiar decisões políticas e de saúde, visto que “[...] o direito a decidir sobre manter ou não uma gravidez faz parte do direito a decidir sobre o próprio corpo, que, por sua vez, faz parte dos direitos individuais básicos”.

Entretanto, é possível perceber que a visão moralista e religiosa em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, e em especial ao aborto, tem afastado algumas dessas adolescentes da potência da discussão desses direitos, que reside naquilo que Kaju (16 anos) apontou em relação ao aborto, mas que pode ser extrapolado para todos os demais direitos: “[...] eu acho errado, mas eu acho que deveria ser legalizado por causa disso, de que eu não posso escolher por todo mundo”.

Lutar pelos direitos sexuais e reprodutivos é lutar por direitos que talvez, nós enquanto sujeitos, não venhamos a usufruir, mas possivelmente sua existência garanta que muitas outras mulheres, com histórias, trajetórias e necessidades diferentes das nossas sejam contempladas e respeitadas por meio deles. Afinal, assim como apontam diversas pensadoras feministas que já citamos nesse texto (ÁVILA, 2003; BIROLI, 2018; CORRÊA; PETCHESKY, 1996; HOOKS, 2019), o direito ao aborto é apenas um dos direitos reprodutivos, e é equivocados pensar que exista uma hierarquia entre eles. Cada direito sexual e reprodutivo tem a sua importância para a garantia da autonomia das mulheres em relação aos seus corpos.

Hooks (2019, p. 54) afirma que, para efetivamente construirmos um movimento feminista de base popular, os direitos sexuais e reprodutivos precisarão ser pauta central: se, nós, mulheres não temos “[...] o direito de escolher o que acontece com nosso corpo, arriscamos renunciar direitos em outras áreas da vida”. Por esse motivo, para a autora, a questão geral dos direitos sexuais e reprodutivos no feminismo deve preceder qualquer outra questão (HOOKS, 2019).

■ Considerações finais

A partir dos movimentos produzidos nessa pesquisa, que contou com a participação de 14 adolescentes, 13 do gênero feminino e um do gênero masculino, com média de idade de 17 anos e provenientes de classes populares, foi possível identificar que, nas escolas onde foram realizados os grupos focais, as meninas parecem ter um maior interesse em discutir temas relacionados à própria vidas, saúde e sexualidade.

A produção das masculinidades e feminilidades e as relações que elas estabelecem com o autocuidado e o cuidado com outras pessoas em nossa sociedade têm relação direta com o entendimento de que os temas discutidos neste artigo são assunto de mulheres para mulheres.

Além disso, foi possível identificar que as participantes, de uma maneira geral, desconhecem seus próprios direitos sexuais e reprodutivos, tanto pelo fato de a discussão de direitos ser uma discussão muitas vezes distante da realidade das pessoas provenientes de classes populares, e de que as(os) adolescentes não serem entendidos como sujeitos de direitos por estarem ainda sob a tutela de uma(um) adulto responsável, quanto pelo fato de que a sexualidade não é abordada com essa população a partir do discurso do direito e dos prazeres, mas, sim, pela perspectiva biológica, de promoção da saúde e prevenção de doenças.

Entretanto, as adolescentes parecem associar os direitos sexuais e reprodutivos a dois direitos mais amplos: o direito de ter relações sexuais sem a intenção de ter filhas(os) e o direito de poder ter relações sexuais sem a necessidade de um relacionamento afetivo prévio. O direito que mais gerou discussão foi o de decidir sobre ter ou não filhas(os) e ter informações e meios para isso, assunto que, para as participantes, remeteu diretamente ao direito ao aborto.

O aborto foi amplamente discutido pelas participantes mobilizando opiniões favoráveis e contrárias a esse direito. As opiniões contrárias relacionaram-se intimamente com os discursos moralistas, conservadores e religiosos difundidos por diferentes instituições sobre esse tema. Já as opiniões favoráveis compreendem o aborto como um direito que garante a autonomia às mulheres sobre o próprio corpo e uma possibilidade de cuidado e atenção à saúde das mulheres.

Por fim, porém sem a intenção de dar como encerrada a discussão dessa temática, apontamos a potência da realização de atividades de educação para a(s) sexualidade(s) com adolescentes, utilizando a temática dos direitos sexuais e reprodutivos como mobilizadora do pensamento para discutir questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades de uma forma menos prescritiva e mais voltada para as vivências das(os) adolescentes.

■ Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 21, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

AMARBRASIL. Investigação de paternidade: Amarbrasil busca soluções. 2016. Disponível em: <http://www.amarbrasil.org.br/2016/04/24/investigacao-de-paternidade-amarbrasil-busca-solucoes/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ÁVILA, Maria Betânia. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. **Cad. Saúde Pública**, v. 19, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/q9MctdsGhp3QSKspjfPt5Rx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BIROLI, Flávia. Autonomia e justiça no debate sobre aborto: implicações teóricas e políticas. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n15/0103-3352-rbc-pol-15-00037.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BIROLI, Flávia. Aborto, sexualidade e autonomia. *In*: BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 133-170.

CARDOSO, Bruno Batista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI, Valeria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020001305001&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

CENTER FOR REPRODUCTIVE RIGHTS. **The World's Abortion Laws**. Center for Reproductive Rights. 2020. Disponível em: <https://reproductiverights.org/worldabortionlaws>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Pai presente e certidões**, 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/contendo/destaques/arquivo/2015/04/b550153d316d6948b61dfbf7c07f13ea.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 6, p. 147-177, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/K7L76NS-SqymrLxfsPz8y87F/>. Acesso em: 27 set. 2021.

DAL'IGNA, Maria Clara. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teóricometodológico. *In*: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann; PARRAÍSO, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DINIZ, Debora. Três gerações de mulheres. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 313-332.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v22n2/1413-8123-csc-22-02-0653.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FURLANI, Jimena. Educação sexual para a adolescência –Anos finais do ensino fundamental e ensino médio. *In*: FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 139-166.

HAMPE, Fernanda. Sejamod@s feministas: interseccionalidade, educação e direitos humanos. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima. **Gênero, Interseccionalidades e Feminismos**: desafios contemporâneos para a Educação. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 17-32.

HEILBORN, Maria Luiza. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicologia Clínica**, v. 24, n. 1, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v24n1/05.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

HOLANDA, Tiago de. **Ministra Damares Alves teria agido para impedir aborto de criança de 10 anos, segundo jornal**. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ministra-damares-alves-teria-agido-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos-segundo-jornal>. Acesso em: 13 set. 2021.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEITE, Vanessa. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. **Psicologia Clínica**, v. 24, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v24n1/07.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

MACEDO, Juliana Lopes de. Direitos sexuais e reprodutivos sob a ótica da antropologia. *In*: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Cláudia. **Antropólogos em ação**: experimentos de pesquisa em direitos humanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 77-90.

MIGUEL, Luís Felipe. Aborto e democracia. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/04.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NUNES, Maria das Dores; MADEIRO, Alberto; DINIZ, Debora. Histórias de aborto provocado entre adolescentes em Teresina, Piauí, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 8, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v18n8/15.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MENEZES, Greice Maria de Souza; AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão de; SILVA, Diorlene Oliveira da. Aborto provocado na juventude: desigualdades sociais no desfecho da primeira gravidez. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n. 7, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v22n7/08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

QUADRADO, Raquel Pereira. A adolescência como uma construção sociocultural e histórica. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. (Caderno pedagógico - anos finais). 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 11-15.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade e o discurso biológico. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar** (Caderno pedagógico - anos finais). 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 35-38.

SAMPAIO, Paula Faustino. Aborto. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 16-20.

SEDGH, Gilda *et al.* Abortion incidence between 1990 and 2014: global, regional, and subregional levels and trends. **The Lancet**, v. 388, 2016. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2816%2930380-4>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-71822004000100013>. Acesso em: 22 abr. 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 43-104.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH (WAS). **Declaração dos Direitos Sexuais**, 2014. Disponível em: <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

NARRATIVAS FEMININAS SOBRE TRABALHO E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARETZ PAMPLONA DE SOUZA
TAIANA MACHADO DE MACHADO
SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS

A Educação do Campo, descrita através de suas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, constitui-se como amplo espectro epistemológico, que se desdobra em níveis locais e globais, individuais e coletivos, públicos e privados. Em seus artigos 4º e 5º, o referido documento pontua:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).

Com base nesses pressupostos, o presente texto busca articular compreensões sobre o mundo do trabalho camponês e a experiência

de mulheres de gerações diferentes na campanha gaúcha. Nosso fio condutor são as reflexões de Joan Scott (1999) sobre documentar a experiência. Para a autora:

Esse tipo de comunicação vem sendo, há muito tempo, a missão dos historiadores que documentam as vidas daqueles esquecidos e apagados dos relatos sobre o passado. Já produziu uma riqueza de novas evidências anteriormente ignoradas sobre esses outros e chamou a atenção para dimensões da vida e das atividades humanas normalmente consideradas sem valor suficiente para serem mencionadas pelas histórias convencionais. Também ocasionou uma crise na história ortodoxa, por multiplicar não só estórias, como também sujeitos, e por insistir que histórias são escritas a partir de perspectivas ou pontos de vista fundamentalmente diferentes – e até irreconciliáveis –, nenhuma das quais é completa ou completamente “verdadeira”. (SCOTT, 1999, p. 24).

Scott (1999) nos convida a pensar a escrita como um mecanismo que torna a experiência perceptível – uma construção que nos pareceu necessária para falarmos das mulheres camponesas e da invisibilidade do trabalho reprodutivo –, o que foi, por diversas vezes, mencionado por nossas interlocutoras. A percepção visual como origem do saber, em Scott (1999), possibilita que busquemos compreender o trabalho no campo para além da questão agrária ou de modelos de produção; possibilita-nos refletir sobre a constituição do campo a partir de subjetividades que se entrelaçam a projetos de sociedade economicamente mais justos, mas que não serão suficientes sem uma atenção cuidadosa aos marcadores de gênero e geração.

Com base nisso, nós nos propomos a refletir sobre uma Educação do Campo que toma para si os conhecimentos femininos, que são construídos no cotidiano (OVERING, 1999). Discutimos dados de pesquisas desenvolvidas com mulheres de duas gerações distintas: as memórias de Dona Carlota, senhora de 82 anos que revive a juventude no campo, contando sobre trabalho e (in)visibilidade; e as narrativas de três estudantes de Licenciatura e de Especialização em Educação do Campo (casadas e na faixa etária entre 30 e 40 anos), que refletem sobre os desafios contemporâneos de trabalhar, estudar e viver no campo.

As pesquisas mencionadas configuraram-se em investigações qualitativas, caracterizadas como estudos de caso, com registro de narrativas por meio de entrevistas semiestruturadas e análises, e foram pautadas em uma perspectiva hermenêutica (RICOUER, 2010; GEERTZ, 2008). São estudos que constituíram as bases das monografias de Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo, de Taiana Machado de Machado e Maretz Pamplona. As interlocutoras aqui mencionadas vivem na região da campanha gaúcha, composta por municípios de vasta extensão territorial e povoada de grandes propriedades de terra, onde também é o berço da masculinidade brava, constituída no universo da lida do campo, que emerge do imaginário do tradicionalismo gaúcho e que ocupa certa centralidade no modelo que Maria Eunice Maciel (2005) denominou de “gauchismo”.

No gauchismo, o trabalho do campo é tarefa masculina, enquanto as mulheres (denominadas de “prendas” – uma forma de substantivar a ideia de prendada, de dada a fazer uma boa comida, costurar e limpar) cuidam do espaço doméstico. Ideais de honra e coragem são comumente colocados à frente da estrutura patriarcal do gauchismo. Neste imaginário, a campanha, por ser uma região de campo e de domínio de pecuária, foi sendo narrada como a paisagem que localiza e emoldura o gaúcho.

Neste âmbito, nota-se que domínio de território e patriarcado são esferas que se deslocam conjuntamente. Isso porque, conforme Heleieth Saffioti (2004), o patriarcado pode ser entendido como um discurso; como tal, ele se expressa por meio de ideologias. Historicamente esse discurso é legitimado por homens e mulheres e por instituições sociais, como a Igreja, a escola etc. Dessa forma, como destaca Saffioti (2004), a dominação do masculino não é uma questão apenas restrita à esfera privada das famílias, sendo uma questão civil e constituinte do Estado. Assim, estruturam-se relações hierárquicas, de subordinação da mulher e legitimação do poder do homem em toda a sociedade. E isto é vivido pelas pessoas como algo “natural”, não como algo construído.

É desta narrativa de poder, que até mesmo a classe trabalhadora utilizou para construir domínios sobre a terra. Maria Iñez Paulilo (2004) e Giralda Seyferth (2011) explicam sobre o quanto a herança

de terras constituiu-se, ao longo dos anos, como uma possibilidade masculina, inclusive em pequenas propriedades. Isso se desdobra nos períodos recentes, visto que a mulher que desejasse acessar crédito rural necessitava assinar a solicitação bancária juntamente com o marido.

Foi na tentativa de promover rupturas com a ordem patriarcal que, em contextos urbanos, as lutas feministas inauguraram um debate centrado no trabalho – um feminismo burguês, que almejava salário e espaços de prestígio para mulheres. Construção esta, que tomava o mundo do trabalho como algo a ser conquistado, sobretudo, pela escolarização (MIRANDA, 1975).

Ao mesmo tempo, é sabido o quanto a escolarização foi negada aos povos e às comunidades do campo, tornando-se uma realidade urbana e privilegiada (CALDART, 2011) para que muitas mulheres pudessem alcançar certo ideal de reconhecimento no trabalho, bem como ter a possibilidade de estudar; mas, outras tantas seguiram a sustentar a estrutura capitalista e patriarcal, com o trabalho reprodutivo.

Silvia Federici (2019) denuncia o quanto a emancipação através do trabalho foi, em certa medida, ilusória. As mulheres que passaram a trabalhar fora, o fizeram de modo a criar extensões da condição de donas de casa, em todas as suas configurações. Logo, se, por meio de um movimento antipatriarcal, passou-se a contribuir com novos arranjos de dominação capitalista, as condições de reconhecimento pleno de si e das *Outras*, no mundo, foi cada vez mais exigindo novos caminhos e respostas.

É na esteira dessa busca que nos colocamos, em conjunto com nossas interlocutoras, a refletir sobre como a visibilidade e o reconhecimento do trabalho das mulheres camponesas foram sendo construídos por elas próprias. Para tanto, a análise geracional, aqui concebida nos termos de Pablo Vommaro (2016), propõe que pensemos não somente a partir das faixas etárias, mas de problemas sociais compartilhados.

Nessa perspectiva, as nossas interlocutoras mostram que viver no campo para a geração de Dona Carlota não era necessariamente uma escolha – diferentemente de hoje, que muitas mulheres se dedicam a estudar inclusive sobre Educação do Campo. Do mesmo modo, os problemas que compartilham, em diferentes temporalidades, mostram a necessidade sempre presente de legitimar o trabalho, de não apenas

serem reconhecidas pela sociedade, mas de sentirem-se sujeitas plenas no mundo. Ou seja, para além de problematizarmos sobre o lugar do patriarcado e do capital, necessitamos tratar da atuação colonialista sobre os corpos femininos. Para falarmos sobre esses tópicos, dividimos este artigo entre “as mulheres da campanha”, que remonta à ideia da mulher ligada ao lar, narrada pelo gauchismo; e “as mulheres do campo”, que se constituem enquanto parte da agricultura familiar e de uma ideia de “campo” que possui pouco mais de 20 anos, nas políticas educacionais brasileiras.

■ As mulheres da campanha

Na região de Dom Pedrito/RS, é raro ouvir alguém dizer que tem raízes no “campo” ou no “rural”. O termo aqui utilizado é “campanha”. Assim, para além das demarcações geográficas e das representações postas no gauchismo, do lugar onde falamos, campanha é sinônimo de “espaço de ruralidades”.

Isso posto, falar sobre mulheres na campanha implica falar sobre um lugar bastante enraizado nas memórias, nas relações de trabalho e nos corpos daquelas que habitaram ou habitam esses espaços. Neste texto, o ser mulher na campanha é narrado por Dona Carlota, avó de Taiana Machado, que, em seu artigo final de Especialização, registrou narrativas desta senhora de mais de 80 anos. Tatiana visualizou a organização das memórias da avó, a partir de falas e percepções sobre como os processos de dominação masculina, nos termos de Bourdieu (2003), eram estruturados no cotidiano de trabalho. Também destaca um apagamento de vontades, desejos ou agências, quando, em dado momento, a entrevistada diz: “Quisesse, não quisesse, eu tinha que trabalhar!”.

Revisitar vivências, refazendo um caminho já experienciado, é entendido por nós como um registro bastante valioso. Escutar uma mulher mais velha é um exercício de aprender com a oralidade. Cada cena do passado é significada no agora, e constantemente o rural se confunde com trabalho. Dona Carlota conta que, quando ainda era criança, dirigia carroça puxada por três cavalos, “ajudando” o pai:

“O papai dizia: ‘vai levando a carroça no correr, onde vai a minha’. Naquele dia cortamos muita lenha, um correr de eucalipto, a carroça ia muito cheia, quem passava achava que eu era um filho homem do papai”.

Há um orgulho de trabalhar como se fosse filho homem, a ponto de confundir quem passava ao longe. Ao mesmo tempo, preocupava-se em dizer que era mulher:

“A mamãe fazia minhas bombachas de saco de farinha e depois tingia de marrom. Eu passava batom pra verem que eu não era homem”.

As práticas rememoradas pela entrevistada e que representam parte de uma geração mantenedora desses “hábitos e costumes” nos levam a pensar sobre as contradições presentes entre o orgulho de trabalhar como homem e a preocupação de parecer uma mulher. Percebe-se uma base patriarcal em definir e adjetivar a força de trabalho feminina no ambiente da produção: a mulher que trabalha bem é a mulher que trabalha igual a um homem! Conforme Federici (2019), o capitalismo cria um ideal de “verdadeiro trabalhador”: o trabalhador homem. E essa construção, aliada ao patriarcado, impediu as mulheres de reconhecerem que aquilo que fazem, em todos os âmbitos da vida, denomina-se trabalho.

A autora nos mostra que tal condição não nos permite enxergar onde começa e onde termina o trabalho que executamos. E Dona Carlota demonstra isso ao inserir a questão do trabalho doméstico e as estratégias de capitalizá-lo:

“Eu fazia viandas para os trabalhadores, na época que estavam abrindo a estrada para Bagé. Eles iam buscar de caçamba, eram umas 20 viandas, e ainda atendia o “bolicho”, trabalhava vendendo de tudo, até ‘martelinho’¹ no balcão”.

¹ Dose de cachaça.

Ao mesmo tempo, destaca momentos em que se percebe trabalhando para o marido:

Eu lavrava pro marido com arado de ferro puxado por uma junta de boi. Uma vez disseram pra ele (marido): “quem é aquele guri?”. Aí ele respondeu que era eu!

Mais uma vez, ela narra o quanto era capaz de surpreender os olhares externos e conclui:

Mas, mesmo assim, eu prefiro o trabalho de homem. O trabalho da mulher nunca aparece, o do homem tu vira um canteiro e já aparece!

Com bom humor, conta o quanto é simples o trabalho do homem ser reconhecido, diferentemente do trabalho de casa, que se repete dia após dia. O trabalho doméstico é o que garante a ordem necessária para todo o resto e passa a ser visto apenas diante de certa desordem. É com as coisas fora de lugar que a trabalhadora será vista e lembrada. Segundo Federici (2019), essa invisibilidade se dá pela ausência do salário, o que, no caso das trabalhadoras rurais, pode ser lido como ausência de geração de renda. Dona Carlota também parece partilhar dessa interpretação, ao pontuar para onde foi destinada sua força de trabalho:

Eu nunca tive salário, tudo era pra ajuda em casa. E, quando casei, passou pro marido!

A geração de Dona Carlota esteve isolada de possibilidades reais de mudar o destino que se constrói na base da estrutura patriarcal e capitalista. E há fatos históricos que podem se somar a essa percepção: quando nos referimos aos direitos das mulheres em nosso país, a Constituição de 1988 torna-se importante referência, pois trouxe uma mudança de paradigma do direito brasileiro, qual seja, a igualdade de gênero.

Na Constituição de 1988, os movimentos e Conselhos de Mulheres tiveram um papel fundamental, reivindicando igualdade entre homens e mulheres na sociedade matrimonial (art. 226, parágrafo 5). Apesar de as mulheres já serem consideradas como sujeitas de direito, elas ainda não podiam exercer a cidadania plena; sofriam com a presença da desigualdade e exclusão. E aqui estamos pensando o lugar da “mulher casada” – sempre é bom lembrar que muitas mulheres, também com cidadania negada, não estavam contempladas nessas lutas sociais.

De todo modo, quando essa luta por igualdade de gênero surgiu como algo possível de ser alcançada, Dona Carlota já estava com 52 anos de idade e já fazia parte de uma geração constituída, em muito, pelo patriarcado. Ainda assim, mesmo com poucas possibilidades de agência, atuava desde seu espaço privado, para transformar a realidade social e explicar a outras mulheres de sua família o quanto esse lugar, destinado a ela pela sociedade, era limitado. Carlota Correa Machado, é um exemplo de como se deu a construção do trabalho familiar rural e de uma geração inteira marcada pela subalternidade feminina.

Primeiramente fez de sua força de trabalho diário, apoio à sua família nuclear. Posteriormente, na família que passou a formar com o casamento, seguiu trabalhando na campanha, sem ter dimensão monetária daquilo que produzia. Constantemente, narrou o emprego desta força de trabalho como uma forma específica de “ajuda”, um voluntarismo compulsório, decorrente da sua condição de vulnerabilidade, entranhado nos caminhos já determinados pelas clássicas condições sociais.

Assim, a condição da mulher, no decorrer da entrevista, vai se desenhando subalterna. Percebendo-se a forte hierarquia cultural, que mostra o quanto a força de trabalho da mulher foi absorvida, mas que o valor deste trabalho não foi atribuído a ela própria, chegamos a uma construção da alienação capitalista, dentro do trabalho doméstico.

Percorrendo os caminhos que foram refeitos por Dona Carlota, durante a entrevista, nota-se outro elemento de ordem patriarcal que reforça o domínio posto no casamento. Neste ponto, a dinâmica na vida da mulher opera na passagem de filha para esposa, e ela segue

como contribuinte para a renda familiar. Como nos falava Gayle Rubin (1993), o casamento cria o gênero e determina hierarquias.

Rebeca Solnit (2021) lembra que a maioria das histórias contadas a essas meninas e mocinhas acabava no casamento; depois, as mulheres desapareciam. Talvez sucumbissem na invisibilidade do próprio trabalho. Federici (2019) também destacou que não importa o quão mágico fosse o conto de fadas do casamento, no dia seguinte uma pia de louça suja estaria nos esperando. A mesma autora sublinha a obviedade que Dona Carlota nos afirmava sobre a não possibilidade de escolha ou vontade (“quisesse, não quisesse, tinha que trabalhar”). Para Federici (2019, p. 45),

[...] toda mulher sabe que deve realizar esses serviços para ser uma mulher de verdade e ter um casamento “bem-sucedido”. E, neste caso também, quanto mais podre a família, maior a escravidão a que a mulher está submetida, e não simplesmente pela situação econômica.

O trabalho é invisível para a própria trabalhadora. Soma-se aí uma crença de que atuar como esposa e organizadora dos afazeres do “lar” não a fazia detentora nem daquele ambiente doméstico ao qual ela estava destinada. Propriedade, renda e pertencimento a um espaço privado que possa ser descrito como seu também foram se constituindo como prerrogativas masculinas.

Novamente citamos Federici (2019) e sua análise de que a casa é o castelo do homem. E, para este espaço, o capitalismo produziu uma dada narrativa sobre a natureza que insere as mulheres como responsáveis pela reprodução da vida. Mesmo que Dona Carlota trabalhasse na lavoura, fizesse viandas e servisse bebida no balcão do bolicho, nunca se percebeu trabalhadora – sempre incorporou este trabalho como parte de afazeres domésticos, que “naturalmente” deveria desenvolver. Não existiu fronteira entre público e privado. Também não existiu salário. As mulheres da campanha estavam destinadas, pelo Capital, a produzir sem custos e a não receber por isso. Mas, como bem nos lembra Federici (2019), isso somente foi possível porque o mesmo Capital, convenceu os homens de que tinham uma espécie de “criada”, filha e esposa, que para eles trabalhariam, em permanente condição de

dependência deles próprios. Para criar um lugar de prestígio ao trabalho masculino, foi preciso invisibilizar o trabalho feminino.

Dona Carlota é, para nós, uma das inúmeras “mais velhas” que viveu a “campanha” através da experiência. As memórias que compartilha com a neta, na medida em que a incentiva a estudar, precisam ser percebidas, desde a Educação do Campo, como uma contribuição importante para compreendermos como os aspectos geracionais de gênero e de classe se constituíram, ao longo do tempo, nesta região.

Sustentando a estrutura da sociedade, mulheres como Dona Carlota também construíram o campo que hoje defendemos e no qual trabalhamos para que escolas não sejam fechadas. A Educação do Campo tem se colocado, em nossa recente história de redemocratização do país, como espaço de tensionamentos, de vida e de produção de conhecimento. Por isso, conhecer e reconhecer as histórias dessas mulheres é tomar a escrita como estratégia de tornar o trabalho feminino visível, registrado e ensinado às gerações mais jovens. Não se tem sustentabilidade econômica sem reconhecimento e sem igualdade de gênero!

■ As mulheres do campo

No dicionário da Educação do Campo, Roseli Salette Caldart (2011), situa o surgimento da expressão “Educação do Campo”, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Do mesmo modo, faz algumas considerações sobre a conceitualização:

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 concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2011, p. 259).

Em pesquisa de final de Curso de Especialização, Marez Pamploa dedicou-se a estudar as possibilidades de autonomia econômica que as mulheres camponesas estudantes de Educação do Campo possuem contemporaneamente. Procurou abordar o modo de vida da mulher do campo, onde, ainda nos dias de hoje, prevalece a construção social de que seu trabalho é entendido por muitos como inferior e de maneira invisível. Identificou a ideia de que se trabalha para ajudar e complementar a renda familiar, embora, muitas vezes, isso não seja justamente reconhecido e valorizado.

Essa pesquisa foi realizada com a interlocução de três mulheres, aqui nomeadas como Maria, Joana e Roseli (nomes fictícios), que vivem em áreas rurais da região da campanha gaúcha. Todas foram estudantes de cursos de graduação ou de especialização na área da Educação do Campo, na Unipampa/Campus Dom Pedrito. A partir desses espaços, são reconhecidas como participantes e estudiosas de movimentos sociais – seja pelo fato de serem profissionais da Educação do Campo, seja por atuarem na Militância em prol da Reforma Agrária. São mulheres de uma geração que viveu no contexto de heranças patriarcais, mas cujos percursos de trabalho não foram totalmente determinados por essa relação. Uma geração que nasce onde já estão iniciadas algumas conquistas por leis e direitos para mulheres.

Uma das questões trazidas no estudo foi justamente sobre as especificidades vislumbradas no campo de conquistas de direitos das mulheres que vivem no campo. Como se configuram as necessidades dessas mulheres? Que avanços tivemos?

A esses questionamentos, Maria pontua que

“[...] as mulheres que vivem no campo tiveram avanços no empoderamento, na igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, nas políticas públicas, na renda e melhores relações de gênero. Embora todas as mulheres tiveram acesso a informações sobre direitos, violência, liberdade, ainda há muitas mulheres que tem uma vida restrita ao ambiente da casa, são infelizes e não têm coragem de mudar. Há diversos limites para as mulheres saírem de casa, participarem da vida política, estudarem e serem remuneradas pelo seu trabalho. As principais conquistas são

a aposentadoria, o auxílio-maternidade, auxílio-doença e o talão de produtora rural”.

A questão previdenciária aparece aqui como central para a garantia de autonomia econômica. Remuneração e, ao mesmo tempo, segurança e amparo às mulheres que dedicam a vida ao trabalho reprodutivo e de cuidados. O trabalho, para as mulheres pobres, como destacou Bell Hooks (2019), não poderia ser visto nem como libertador, nem como forma de realização pessoal. Logo, os direitos sociais surgem como forma de sobrevivência. O talão de produtora rural permite gerir suas próprias necessidades e de sua família, sem a necessidade de validação masculina.

Joana também rememora avanços e destaca a preocupação com a forma como essas mulheres passam a ser vistas no âmbito das conjugalidades:

“[...] penso que muitos avanços houveram ao longo da história. hoje já podemos ver mulheres gerindo suas propriedades em pé de igualdade com seus maridos, tomando decisões sobre o funcionamento de negócios que, no passado, somente o homem é que resolvia. É sabido que direitos foram conquistados (o voto, a fala, a trabalho fora de casa) embora ainda o machismo se manifeste em algumas famílias. Mas, pensando na mulher que vive no campo, penso que estas estão mais autônomas, talvez por conta de hoje ter mais acesso a informações (TV, telefone), o que ajudou muito, embora essa autonomia custe, em algumas famílias, atos de violência, visto que o homem machista, ao se deparar com uma mulher não mais submissa, tome isso como uma afronta, e ocorra tanta violência contra mulher. Imagina para um homem que foi criado pensando que era o dominador, de repente ver que uma mulher pode competir de igual para igual (cognitivamente)? É o fim para eles que trazem uma cultura machista”.

A submissão e o medo surgem na fala como condições que caminham juntas e que possuem profundas raízes de âmbito individual e coletivo. Do mesmo modo, Roseli destaca as conquistas que chegam com o reconhecimento do trabalho feminino, mas enfatiza que esta não é uma realidade para a imensa maioria das camponesas. As

questões do trabalho como ajuda e da dependência do marido é ainda uma preocupação, tanto que, quando questionada sobre os desafios que percebe nos dias atuais, ela sublinha o seguinte:

“Apesar de que hoje em dia muitas mulheres estão saindo de casa para trabalhar, conquistar seu ganha pão e ajudar em casa... Na minha opinião, ainda um dos principais desafios para as mulheres do campo é conseguir um emprego, pois muitas apenas são donas de casa e acabam dependendo do trabalho dos seus esposos”.

A possibilidade de sair para trabalhar surge em sua fala como uma alternativa, um caminho mais curto para autonomia econômica. O emprego e sua consequente geração de salário, permitiria o reconhecimento do papel da mulher na estrutura da família. Isso porque, para o capitalismo, é o salário que nos identifica como seres que podem competir em uma estrutura de poder.

Maria, ao falar dos desafios, enfatiza a falta de possibilidades para que mulheres produzam e venham a gerar renda, permanecendo no campo:

“Os principais desafios para as mulheres do campo, nos dias de hoje, são as condições de trabalho, pois falta estrutura para produzir e gerar renda. A saída é a organização coletiva, mas o individualismo predomina. Entre os desafios, está o trabalho com a temática de gênero nas escolas a luta contra a pobreza e contra a violência. O trabalho conjugal, o número e a idade dos filhos alimentam as desigualdades, apesar de todos os avanços já obtidos”.

A ideia de trabalho conjugal, trazida por nossa interlocutora, mostra o quanto a construção do campesinato como unidade familiar esteve atravessada pelo patriarcado, contribuindo para a imagem de que, nestes espaços, a renda seja controlada pelo homem. Nesse aspecto, cabe citar Rosi de Lima (2017), liderança do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Santana do Livramento/RS. Sempre que possível, nos debates sobre gênero e trabalho, ela costuma frisar, a partir de sua experiência na direção de uma cooperativa de leite, que as mulheres estão presentes em todas as etapas

do trabalho na ordenha, mas é o homem que vai buscar o cheque na cooperativa.

A saída apontada por Maria seria a organização coletiva. E, se pensarmos no exemplo de Rosi, cooperativas são espaços com esse perfil. Contudo, Maria já nos alertava, que também os planejamentos coletivos, com desejos emancipatórios, são marcados por desigualdades de gênero e por violência. Aqui cabe citar Giralda Seyferth (2011, p. 401), sobre os limites de tentar compreender o campo brasileiro apenas através da leitura de campesinato como classe:

A identidade tem conteúdo político, mas desvenda igualmente a heterogeneidade que parece tornar o camponês singularmente “inclassificável”, conforme expressão de Grignon (1975), usada para mencionar as múltiplas frações do campesinato também assinaladas nas discussões sobre classe, pois os camponeses não são completamente semelhantes entre si, nem completamente diferentes das categorias sociais em relação às quais se definem, ou são definidos. As dificuldades conceituais derivam deste fato e dos processos de mudança social associados à proletarianização e à migração. Além disso, existem os problemas de tratar o campesinato como classe, dadas as ambiguidades inerentes à autoexploração familiar, ao pai-patrão que possui os instrumentos de produção (terra e equipamento) e a autoridade, mas é seu próprio demandante.

O camponês é explorado, mas também se autoexplora; ou, nos termos do tratamento das contradições dados por Grignon (1975), é explorado por adversários anônimos, por ninguém, por todos, por mecanismos abstratos, pelo mercado e até por “outros” representados por si mesmo. Híbrido contraditório, fadado ao desaparecimento segundo autores que têm percepções limitadas das transformações sociais no campo. Emerge daí a pergunta básica, cuja resposta é negativa: os camponeses assalariados no campo, que produzem no sistema de integração com a agroindústria, que combinam atividade agrícola parcial com o assalariamento, os sem-terra acampados reivindicando a reforma agrária etc. perdem necessariamente sua condição social?

Se os problemas estruturais do capitalismo nos limitam caminhos, começamos a compreender aqui que não será nem no interior do capital, nem teorizando apenas sobre classe social que encontraremos respostas para tornar o trabalho reprodutivo visível, reconhecido e com estatuto político que lhe é devido. Mariglei Dias de Lima (2021), liderança Quilombola do Rincão da Chirca/Rosário do Sul/RS, pedagoga e diretora de escola do campo, afirmava, em um curso de articuladoras de práticas pedagógicas não sexistas, que não se pode perder de vista o valor que esse trabalho possui para as mulheres e o impacto que causa. Por isso, se hoje falamos dos desafios de dividir o trabalho doméstico e de cuidados, precisamos falar da responsabilidade envolvida tanto nos nossos afazeres quanto no ato de dividir.

A justa divisão do trabalho reprodutivo e o seu reconhecimento como base para a vida social, exige deslocamentos, exige novas epistemologias. Rupturas surgem na fala de Joana a partir da necessidade de educarmos nossas crianças para enfrentamentos um contexto social, profundamente conservador:

“Considero hoje como um dos principais desafios, enfrentar uma sociedade ainda conservadora, quanto ao lugar que a mulher vem ocupando. Também o enfrentamento com o mundo masculino machista que ainda acha que o lugar da mulher é inferior ao seu e não lado a lado, mas penso que isso deva-se ao fato de crenças serem criadas com esta diferenciação (homem pode tal coisa, mulher não pode). Isso internaliza e é muito difícil mudar o olhar. Então, creio que o desafio maior ainda é o enfrentamento com um mundo masculino e machista”.

Fernando Seffner (2020) trata o conservadorismo como um processo ligado a sociedades que se constituíram a partir de processos autoritários. Nessa perspectiva, o machismo estrutural vincula-se a processos históricos, que também não se resolvem apenas borrando algumas linhas do patriarcado, em ações que fortalecem mais o capitalismo do que as mulheres que buscam libertarem-se dessas dominações.

A sociedade agrária, escravocrata e patriarcal, elogiada por Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala, é também uma sociedade colonialista. E é esse elemento que entendemos que ainda não conseguimos

enfrentar plenamente. Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021) nos mostrou que a divisão de trabalho por gênero é uma construção eurocentrada; mais que isso, explicitou como as hierarquias, o trabalho de cuidado e a maternidade, na sociedade iorubá, possuíam configurações muito distintas dos processos de individualização da sociedade capitalista.

O colonialismo surge, então, como uma lacuna a ser compreendida desde a Educação do Campo, mas especialmente desde a ótica das mulheres da campanha gaúcha – lugar de concentração de terras e concentração de renda; lugar narrado como o berço do gauchismo; e lugar de existência e experiência de mulheres como Dona Carlota, Maria, Roseli e Joana. Também de Rosi e Mariglei, lideranças de movimentos sociais.

Para Rita Laura Segato (2016), o patriarcado é anterior ao colonialismo, e ambos são anteriores ao capitalismo. Do mesmo modo, as construções de gênero ganham novos contornos na modernidade que também é, em sua essência, colonialista. Assim, podemos aventar que nossa facilidade em reconhecer aspectos patriarcais e capitalistas em nossas narrativas sobre ser mulher na campanha ou ser mulher no campo, advêm, em grande medida, da configuração colonialista desses pensamentos.

Daí o desafio de construirmos metodologias feministas, nos termos discutidos por Ochy Curiel (2019). Com base nas reflexões de Anibal Quijano (2000)², Maria Lugones (2008)³ e Nelson Maldonado Torres (2007)⁴, sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser, a autora anuncia a necessidade de nos afastarmos de modelos de investigação pautados unicamente nas diferenças coloniais. Nas reflexões que expusemos aqui, tentamos analisar como mulheres camponesas, de diferentes gerações, narram a si mesmas a partir do trabalho que

² QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000.

³ LUGONES, María. **Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial**, en: *Género y Descolonialidad*. Mignolo, W. (comp.). Buenos Aires: Del signo, 2008.

⁴ MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores, 2007.

executam. Embora essas narrativas estejam, em um primeiro momento mais voltadas às estruturas patriarcais e capitalistas, apenas se tornam significativas na medida em que expressam experiências temporais (RICOEUR, 2010). E, nesse âmbito, as temporalidades colonialistas que nos atravessam devem ser consideradas.

■ Algumas considerações

Escolhemos trazer para o diálogo, neste texto, uma perspectiva geracional, no exercício de compreender semelhanças e diferenças na forma como as mulheres se percebem no mundo rural. Utilizamos de duas formas de descrever esses territórios: uma mais cristalizada pelo gauchismo; e outra mais ampla, como espaço de vida, não restrito a delimitações geográficas ou “porteiras fechadas”. Em diferentes momentos da história, com distintas possibilidades de agência social, essas mulheres narram o trabalho como central nos seus modos de vida: seja na “campanha”, seja no “campo”, o trabalho é um elemento que as constitui.

Contudo, constituir-se pelo trabalho é um processo que surge muito mais pela necessidade, do que a partir de um discurso sobre autonomia econômica. Voltando-nos às narrativas, não há como abandonar argumentos mais materialistas como os de Silvia Federici, mas também não há como não trazer para o diálogo as considerações de Bell Hooks sobre a origem burguesa das lutas sobre remuneração do trabalho doméstico.

Caminhando a partir das considerações de Dona Carlota, parecemos cada vez mais importante falar sobre uma estrutura que não é apenas capitalista e patriarcal, mas é também colonialista. Se o trabalho é necessidade, é coerente defender que as mulheres, por não perceberem que aquilo que fazem é trabalho, não conseguem distinguir onde termina seu trabalho e onde começam seus desejos (FEDERICI, 2019). Do mesmo modo, é preciso não tomar o trabalho como a grande chave da liberdade, pois a história já nos mostrou que não foi o bastante para estarmos libertas (HOOKS, 2019).

As mulheres entrevistadas por Marez Pamplona afirmam e acreditam terem autonomia diante de seus companheiros e familiares, e

justificam isto a partir de seus posicionamentos diante dessas pessoas. Diferentemente de Dona Carlota, essas mulheres se colocam como trabalhadoras e reafirmam sua ativa participação em todos os assuntos referentes à produção e geração de renda. Todas destacaram, ainda, que os estudos em Educação do Campo contribuíram para a construção de sua autonomia. O conhecimento acadêmico e a atuação política foram propulsores para que se ampliassem os olhares sobre o mundo, tanto nas esferas das relações de poder, religião, diversidades e identidades sociais quanto na construção de embasamentos para discutirem e se posicionarem a favor das mulheres e de seus direitos.

E Dona Carlota, apesar de não ter-se constituído nos debates acadêmicos ou na militância, sabia do capital cultural que o ato de estudar carregava. Parafraseando Dalva Maria Soares (2020): sempre é bom lembrar que muitas mulheres não se colocam como intelectuais das letras, mas são grandes intelectuais do mundo... Que saibamos ler, desde a Educação do Campo, os mundos que essas mulheres colocam a nossa disposição, por meio da oralidade e da experiência!

■ Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 3 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. *In*: MELO, Paula Bauduino de; COÊLHO, Jaqueline; FERREIRA, Larissa; SILVA, Diene Ellen Tavares (org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. p. 32-51.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MACIEL, Maria Eunice. Patrimônio, Tradição e Tradicionalismo: o caso do gauchismo no Rio Grande do Sul. **Mneme Revista de Humanidades**, v. 7, n. 18, out./nov. 2005.

MIRANDA, Gláucia Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. **Cadernos de pesquisa/15**, Fundação Carlos Chagas, 1975. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1811/1784>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Mariglei Dias de. **Formação de articuladoras de práticas Pedagógicas não sexistas**. Porto Alegre/Bagé: Gabinete Sofia Cavedon; Unipampa; PUC-RS; UFRGS, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Kucew7ecKQk>

LIMA, Rosi. **Mesa redonda Mulheres e Direitos Sociais**: a reforma da previdência em questão. Dom Pedrito: Unipampa, 2017.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OVERING, Joana. Elogio do Cotidiano: a Confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana**, v. 5, n. 1, p. 81-107, 1999.

PAULILO, Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 12, n. 1, p. 229-252, 2004.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a Economia Política do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SEGATO, Rita Laura. **La Guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.

SEFFNER, Fernando. Disputa de narrativas em gêneros e sexualidades nas fronteiras entre cultura escolar, famílias e religiões. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org.). **Gênero, diferença e direitos humanos**: é preciso esperar em tempos hostis. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 11-30.

SEYFERTH, Giralda. Campesinato e o Estado no Brasil. **Mana** [online], v. 17, n. 2, p. 395-417, 2011.

SCOTT, Joan W. Experiência. *In*: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (org.). **Falas de Gênero**. Editora Mulheres: Santa Catarina, 1999. p.21-55.

SOARES, Dalva Maria. **Para aliviar a febre de sentir**. Belo Horizontes: Venas Abiertas, 2020.

SOLNIT, Rebecca. **Recordações da minha inexistência**: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

VOMMARO, Pablo. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina**: Tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Clacso, 2016.

O CORPO COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS MODELOS BIOMÉDICO E SOCIAL

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA
MYLENA FRANCINI DA ROSA
RODRIGO DE SOUZA BALK

■ Introdução

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram experiências marcadas por diferentes paradigmas, desde a compreensão de um castigo divino ou demoníaco, passando por uma fase marcada pela invisibilidade, até chegar em uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”. Recentemente destacam-se ações voltadas ao entendimento de respeito e valorização das diferenças, orientadas pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio no qual ela se insere (PIOVESAN, 2009; PALMA; CARNEIRO, 2017). Dessa forma, perpassando pelas compreensões dos modelos biomédico e social, a deficiência pode ser conceituada por um complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (DINIZ, 2007).

O reconhecimento do corpo com deficiência como expressão da diversidade humana é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). No que se refere aos direitos humanos, uma importante conquista foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Tratado Internacional de Direitos Humanos foi o primeiro a contar com a voz dos movimentos sociais na sua fase de elaboração (PAULA; MAIOR, 2008). Sob o lema “Nada sobre nós, sem nós”, o documento apresenta o conjunto de medidas a serem cumpridas pela sociedade e pelos governos, visando à justiça social com igualdade de oportunidades.

Para a educação, a Convenção estabeleceu que as(os) participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todas(os) (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008. Tais avanços na legislação e compreensão da deficiência não ocorreram de forma solitária. Durante mais de quatro décadas, o chamado modelo social da deficiência provocou o debate político e acadêmico internacional sobre a insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não deficientes (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). É a partir do modelo social, portanto, que políticas, reivindicação de direitos, acessibilidade, lutas contra o preconceito e a discriminação entraram definitivamente no universo escolar (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

A diversidade não ocorre somente por diferenças físicas ou intelectuais, estando presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais, como é o caso daqueles que residem em zonas rurais e possuem uma cultura e estilo de vida diferente do que foi estabelecido pela norma “urbana” da sociedade (PALMA; CARNEIRO, 2017). A população que vive no campo também teve que lutar para que seus direitos fossem reconhecidos. O direito a uma educação do campo emerge da luta dos movimentos sociais por uma educação pensada para a população que vive no campo, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

As pessoas com deficiência e a população que vive no campo tiveram seus direitos garantidos recentemente e ambas tiveram uma trajetória de luta para conquistá-los, principalmente no que se refere ao

direito a uma educação escolar pública e de qualidade. Nesse sentido, o presente capítulo propõe-se a refletir sobre a compreensão da deficiência a partir do modelo biomédico e do modelo social, bem como as implicações de tais modelos para o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo.

■ Compreender a deficiência a partir dos modelos biomédico e social

A história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência perpassa pelos modelos religioso, biomédico ou médico, social e biopsicossocial. O modelo religioso compreende a deficiência como castigo, encarnação do demônio, um corpo digno de piedade e merecedor de caridade, voluntariado. O modelo médico, por sua vez, busca padrões de normalidade, e compreende a deficiência como desvantagem decorrente de impedimentos físicos, sensoriais e intelectuais; além disso, a deficiência é compreendida como uma tragédia médica e suas práticas focam no diagnóstico, na medicalização e cura.

O modelo social vem para fazer o contraponto dos modelos citados anteriormente e se divide entre o modelo social de 1ª geração e os estudos feministas da deficiência (modelo social de 2ª geração). Tal concepção “[...] tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade” (FRANÇA, 2013, p. 60). Já o modelo biopsicossocial foi proposto para integrar questões dos modelos médico e social. A substituição da concepção médica por uma compreensão biopsicossocial da deficiência por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi assinalada pela adoção, no ano 2001, da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento por meio do qual se estabeleceu o novo modelo (OLIVEIRA NETO, 2020).

Nesse sentido, optou-se por aprofundar nossos escritos perpassando compreensões dos modelos biomédico e social da deficiência, articulando o modelo social com reflexões sobre o lugar da pessoa com deficiência no campo. Tal escolha deu-se, pois, para compreender a inovação proposta pelo modelo social; assim, é necessário que se conheça o modelo biomédico e ao que ele se propõe (FRANÇA, 2013).

O modelo biomédico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, como algo pertencente ao domínio do corpo e causador de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013). Segundo o autor, para essa concepção,

[...] a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir, assim, as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p. 60).

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do modelo biomédico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela OMS; porém, o CIDID não foi mais utilizado, sendo substituído pelo CIF na tentativa de incorporar o modelo biopsicossocial da deficiência, já mencionado anteriormente (FARIAS; BUCHALLA, 2005; FRANÇA, 2013).

O modelo biomédico ainda opera em muitos olhares e situações nas quais prevalece a busca pela normalidade e pela cura. Assim, se por um lado o modelo biomédico permitiu ir além da compaixão opressora que buscava diminuir a pessoa com deficiência por meio da caridade, presente no modelo religioso, por outro lado foram necessárias as rupturas provocadas pelo modelo social para que a sociedade passasse a refletir sobre as barreiras que ela mesma impõe para essa população (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Já o modelo social da deficiência compreende que a garantia da igualdade não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos, sendo a deficiência essencialmente uma questão de direitos humanos (DINIZ, 2007). Para a primeira geração, do modelo social, a deficiência é compreendida como uma situação, algo que sistematicamente

acontece durante a interação social, sendo um processo de opressão e exclusão social, no qual, defendia-se a luta pelo fim das barreiras e a independência das pessoas com deficiência, para atuar ativamente no mercado de trabalho e em outros setores da sociedade.

A primeira geração do modelo social teve como um dos seus precursores o sociólogo deficiente físico Paul Hunt, que a partir de seus escritos – em especial uma carta remetida ao jornal inglês *The Guardian*, em setembro de 1972 – fez com que várias pessoas respondessem à sua proposta de formação de um grupo de deficientes, e quatro anos depois se criou a primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias¹) (DINIZ, 2007). Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein também foram sociólogos deficientes que fizeram parte do grupo inicial de formação da Upias, sendo Oliver considerado um dos precursores e principais idealizadores do como modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). O principal objetivo dessa organização era redefinir a deficiência em termos de exclusão social; dessa forma, a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, por exemplo: as mulheres ou os negros (DINIZ, 2007).

No entanto, a redefinição da compreensão da deficiência proposta pelo modelo social da primeira geração, procurava garantir a inclusão de homens deficientes na vida social e no mercado de trabalho, não aprofundando a crítica à sociedade capitalista. Conforme Diniz (2007, p. 60) ressalta em seus escritos,

¹ Reconhecer que a Upias foi a primeira organização de deficientes é algo que pode parecer estranho, pois há instituições para cegos, surdos e pessoas com restrições cognitivas há pelo menos dois séculos, além de centros onde pessoas com diferentes lesões foram internadas ou abandonadas. A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. Instituições antigas, como o Instituto Nacional para Cegos, talvez a mais antiga do mundo, no Reino Unido, ou o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, eram entidades para os deficientes, isto é, locais onde se confinavam pessoas com diferentes lesões físicas ou mentais, cuidando delas e lhes oferecendo educação. Em geral, o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou o de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade (DINIZ, 2007, p. 14).

[...] os primeiros teóricos do modelo social eram homens, em sua maioria portadores de lesão medular, que rejeitavam não apenas o modelo médico curativo da deficiência, como também toda e qualquer perspectiva caritativa perante a deficiência. Princípios como o cuidado ou os benefícios compensatórios para o deficiente não estavam na agenda de discussões.

Assim, ao final do século XX e início do século XXI, percebem-se transformações importantes que provocam críticas ao modelo social teorizado pela primeira geração. Estas críticas têm recebido diferentes nomenclaturas, como, crítica ao modelo social, segunda geração do modelo social², revisão do modelo social, modelo pós-social (DINIZ, 2007; BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). A segunda geração complementa o debate sobre a compreensão da deficiência com outras categorias de análise, como gênero, raça, classe, entre outros marcadores sociais, expandindo as discussões fomentadas pelo campo dos estudos feministas da deficiência.

A segunda geração trouxe, ainda, o debate sobre o papel da(o) cuidadora(or) como centrais na vida de pessoas com determinados tipos de deficiência.

A novidade das teóricas feministas foi a releitura dos pressupostos do movimento social da deficiência, em especial os ideais do corpo ordinário e da independência, à luz da experiência não só das mulheres deficientes como também das cuidadoras [...]. As feministas cuidadoras não apenas passaram a ser uma voz legítima nos estudos sobre deficiência, mas principalmente colocaram a figura da cuidadora no centro do debate sobre justiça e deficiência, denunciando o viés de gênero no liberalismo político. (DINIZ, 2007, p. 69).

Diante das problematizações que as teóricas feministas provocaram durante a segunda geração do modelo social, surgiram novas questões para repensar as relações com o outro nos diferentes contextos e instituições. Ao expandir as reflexões sobre o corpo com deficiência

² Neste texto optamos por utilizar o termo “segunda geração do modelo social”, por conta da autora Débora Diniz, no qual nos embasamos teoricamente.

na zona rural, o qual, ao longo do texto, denominamos por “campo”, a discussão perpassa por questões de acessibilidade, pelo direito ao cuidado e pelos marcadores sociais da diferença, como gênero e classe.

Partimos, então, da compreensão de que o campo ainda é um espaço dominado pelos latifundiários e pela monocultura. O corpo com deficiência ocupa lugares distintos no campo, a partir de sua deficiência, seu gênero e do espaço onde reside. Nesse sentido, um corpo com deficiência intelectual, do gênero masculino, pertencendo a classe dos trabalhadores, pode ocupar um espaço de mão de obra bruta e a serviço de grandes produtores, já um corpo com deficiência física ou um corpo com deficiência do gênero feminino poderá ocupar um espaço de invisibilidade e esquecimento, visto que não poderá contribuir de forma “produtiva” para as práticas de produção no campo, dominadas pelos latifundiários e pela monocultura.

Quando articulamos o debate do cuidado da pessoa com deficiência e o campo, a discussão perpassa por questões de gênero, uma vez que o cuidado geralmente é realizado por mulheres, entre elas, mães, irmãs, avós, tias. Ao ressaltar o espaço das cuidadoras, pensar esse papel no campo torna-se ainda mais necessário, uma vez que as mulheres do campo estão mais solitárias na partilha pelo cuidado do que as mulheres que residem em área urbana. Considerando esses aspectos, recordamos os escritos de Garland-Thomson (2002), ao mencionar que, assim como o gênero, a deficiência é uma narrativa culturalmente fabricada do corpo e, em função disso, perpassa por aspectos culturais, influenciando na estruturação de instituições, produzindo subjetividades e posicionamentos políticos.

Para além das questões de acesso ao mercado de trabalho e práticas de cuidado, o acesso à educação básica das pessoas que vivem no campo também é um ponto a ser discutido, uma vez que as escolas concentram-se em localidades distintas, requerendo o acesso a um tipo de transporte com acessibilidade para aquelas(es) que possuem algum tipo de deficiência de locomoção, bem como adaptações nas práticas pedagógicas e acompanhamento complementar para todas(os), em sua diversidade física e/ou intelectual.

O debate sobre o acesso à educação da população que vive no campo vem crescendo de forma significativa nas últimas décadas,

impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitas(os) profissionais comprometidas(os) com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvidas no meio rural, quanto com as condições de exclusão social e invisibilidade em que vive a população do campo (LIMA, 2013). Dessa forma, também se observa uma crescente quanto à legislação e as políticas públicas que garantem os direitos das pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação.

No entanto, ao expandir o debate do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do campo, a temática limita-se a uma tímida produção científica e a algumas citações na legislação, como será abordado, com mais detalhes, no decorrer deste capítulo.

■ As políticas públicas pensadas para o acesso à educação das pessoas com deficiência

No que se refere ao acesso à educação, a escola não foi, por muito tempo, lugar para as diferenças. Espaços segregados foram criados para dar conta das pessoas com deficiência, entre eles, instituições asilares e manicômios (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

O percurso em direção à consolidação de uma proposta de educação inclusiva foi longo. Internacionalmente, podem-se destacar algumas ações que visam ao acesso à educação para as pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca em 1994, ambos documentos emitidos pela ONU, foram marcos importantes para garantir direitos básicos de todo ser humano independentemente de qualquer fator, e também influenciaram a criação de políticas e práticas de necessidades educativas especiais.

No Brasil, o reflexo dessas declarações foram decisivos. A partir desses documentos, houve a implementação de leis, decretos e políticas públicas de acesso para pessoas com deficiência às classes regulares de ensino. Atualmente, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegura e promove à pessoa com deficiência, em condições de igualdade, o

exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Em relação às políticas públicas brasileiras pensadas para pessoas com deficiência na educação, em um breve contexto histórico, pode-se dizer que foram iniciadas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, mencionados no texto como “excepcionais” (BRASIL, 1961). Posteriormente, em 1996, a Lei nº 9.394 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – entrou em vigor apresentando um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996). Essa lei também determina que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em 1988, a Constituição Federal, em seu art. 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que dispõe do Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino, além da garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência, tornando-se um importante avanço na legislação (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Resolução n. CNE/CP Nº1/2002, dá “[...] diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002). Sobre a educação inclusiva, essa resolução institui que a formação deve incluir “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). Em seguida, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça,

Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, inclui como meta temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (BRASIL, 2006).

Já mais adiante, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, aborda no âmbito da educação inclusiva, a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007). Em 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tornando-se um importante documento que definiu como público da Educação Especial as(os) alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, ainda em 2008, o Decreto nº 6.571, define como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Este decreto obriga o governo federal a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade (BRASIL, 2008b); além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Posteriormente, em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus subscritores, conforme mencionamos na introdução deste capítulo. Tal convenção afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, a Declaração de Incheon, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

Frente ao breve histórico acerca da legislação pensada para a educação das pessoas com deficiência, observa-se que o debate provocado pelo modelo social, refletiu no próprio movimento por uma educação inclusiva que se consolidou com a aplicação prática ao campo da educação e da inclusão social (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Ao longo desse percurso, a segregação de qualquer grupo se tornou uma prática intolerável e a expansão do acesso a uma educação em escolas públicas foi visível. No entanto, cabe mencionar que o modelo biomédico ainda tem uma presença marcante nos espaços e discursos escolares.

Ao expandir o levantamento das políticas públicas pensadas para a educação escolar das pessoas com deficiência que residem no campo, a legislação diminui consideravelmente, pois, mesmo com as diversas políticas públicas pensadas para a educação, ainda se carece de políticas públicas específicas para o povo que reside no campo. Nesse sentido, Palma e Carneiro (2017, p. 33) reforçam que

[...] os indivíduos com deficiência que residem em regiões rurais são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência. Dessa forma, as políticas não podem ser apenas universalistas, elas precisam garantir o atendimento às especificidades, considerando as diferenças. Neste sentido, ainda precisamos fazer aparecer, nos documentos oficiais da Educação do Campo, a existência dos indivíduos com deficiência para garantir seus direitos peculiares.

Para que os princípios da “educação para todas(os)” e da “educação inclusiva” sejam concretizados, faz-se necessário que todos os segmentos que compõem a população nacional sejam contemplados, inclusive os povos do campo, visando à ampliação da educação básica (PALMA; CARNEIRO, 2017). A educação do campo, por sua vez, é destinada às(aos) agricultoras(es) familiares, extrativistas, pescadoras(es) artesanais, ribeirinhas(os), assentadas(os) e acampadas(os) da reforma agrária, trabalhadoras(es) assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclas(os) e outras(os) que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2008c).

A educação do campo é regida pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual, compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010). Em um breve apanhado em documentos oficiais, é possível observar a Resolução n. 2/2008 (BRASIL, 2008c) que estabelece

diretrizes complementares, normas e princípios para a educação de pessoas com deficiência na educação básica do campo:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o processo educacional perpassa pela educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurados os recursos, os serviços e o AEE por meio de projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a). Nessa perspectiva, Caiado e Melletti (2011) ressaltam que o direito à escola compreende a matrícula, a permanência, a apropriação do conhecimento para participação social e o respeito às especificidades do sujeito, desencadeadas não só pela condição de deficiência mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo.

Na educação escolar no campo, as(os) estudantes com deficiência, seguem o mesmo curso de oferta do ensino básico, mas deve ser considerado o seu perfil educacional e o seu tempo de aprendizagem para garantir um ensino de qualidade. Dessa forma, na próxima seção, buscamos contextualizar brevemente o acesso à educação das pessoas com deficiência que vivem no campo no município de Uruguaiana/RS.

■ Uruguaiana: um olhar para a pessoa com deficiência que vive no campo

O município de Uruguaiana pertence à fronteira oeste do Rio Grande do Sul e conta com uma população estimada de 126.766 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Possui uma área total de 5.702,098 km². A zona urbana ocupa uma área de 45,3 km², onde residem 117.415 pessoas, com uma malha viária de 270 km e dividida em 36 bairros, enquanto a zona rural está dividida em cinco distritos. A densidade demográfica é de 21,95 habitantes por km².

A área rural da cidade possui 8.030 habitantes (IBGE, 2010)³; destes: 2.002 são mulheres; 3.135, homens; 738, idosos; 1.955, crianças e adolescentes. A população do campo está dividida em cinco distritos, sendo eles: 1º Distrito Imbaá; 2º Distrito Vertentes; 3º Distrito Plano Alto; 4º Distrito João Arregui; 5º Distrito São Marcos, conforme representação na figura a seguir. A Figura 1 expressa a área total do município: em vermelho, está localizada a zona urbana; ademais, estão divididos os distritos da zona rural.

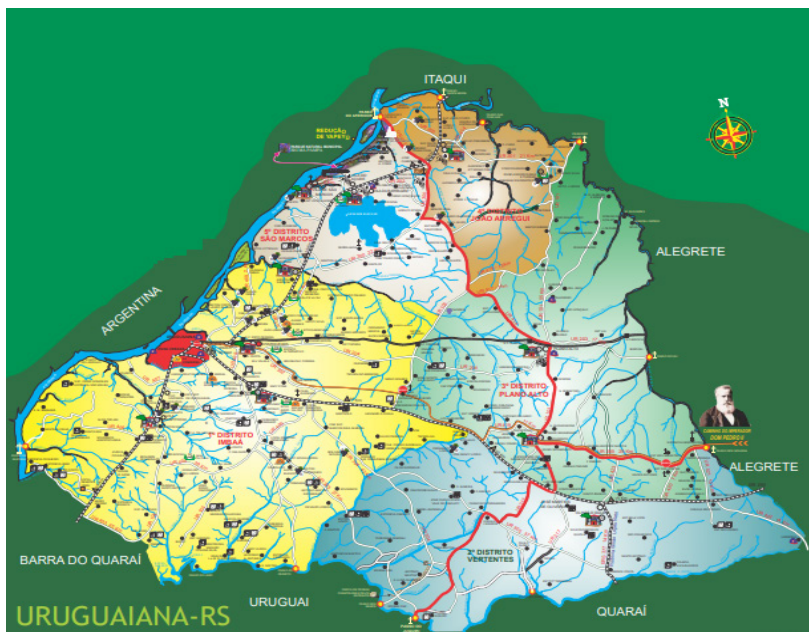


Figura 1 – Mapa do município de Uruguaiana/RS

Fonte: Uruguaiana (2021).

³ Alguns dados apresentados são correspondentes a 2010, último ano de realização do Censo demográfico oficial do IBGE, devido ao adiamento do andamento no Censo 2020.

No que tange às pessoas com deficiência, Uruguaiana possui 37.741 habitantes com deficiência (35.589 residentes em zona urbana e 2.150 em zona rural). Vale ressaltar a incidência desta comunidade quanto ao tipo de deficiência apresentada, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Incidência de população com deficiência no município de Uruguaiana

Tipo de deficiência	População total	População em zona urbana	População em zona rural
Deficiência auditiva	5.126 pessoas	4.815 pessoas	311 pessoas
Deficiência mental/ intelectual	1.446 pessoas	1.327 pessoas	118 pessoas
Deficiência motora	7.576 pessoas	7.070 pessoas	506 pessoas
Deficiência visual	23.565 pessoas	22.350 pessoas	1.215 pessoas
Sem declaração de deficiência	27 pessoas	27 pessoas	Não há pessoas

Fonte: IBGE (2010).

Uruguaiana atinge o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,7442, com uma estimativa de 12,2% de analfabetas(os). Segundo o IBGE (2020), a cidade possui 4.876 estudantes matriculadas(os) em educação infantil em escolas públicas e 981 em escolas privadas; 14.553 estudantes matriculadas(os) em ensino fundamental em escolas públicas e 1.553 em escolas privadas; 4.581 estudantes matriculadas(os) em ensino médio em escolas públicas e 351

em escolas privadas. A zona rural do município conta com dez escolas públicas de ensino, seis⁴ municipais e quatro⁵ estaduais.

Palma e Carneiro (2017) nos remetem a refletir que, historicamente, o modelo educacional brasileiro acreditava que a população do campo não precisava “aprender a ler e escrever”, numa clara negação do direito ao acesso a uma educação pública de qualidade para a população do campo, bem como predominava o entendimento de que “rural” era tudo o que sobrava do “urbano” e era sinônimo de “atraso”.

Em Uruguiana percebe-se que a luta por uma educação do campo ainda é recente, sendo, aos poucos, a discussão implementada nos Projetos-Políticos-Pedagógicos das escolas e seus conceitos trabalhados em reuniões com as coordenadoras municipais de educação e coordenadoras estaduais; porém, nem mesmo as nomenclaturas “educação do campo” e “escolas do campo” são utilizadas pelas(os) gestoras(es) e profissionais da educação básica, ao se referirem às escolas. As dificuldades encontradas são variadas, mas também se observam potencialidades.

As(os) profissionais da educação básica que lecionam no campo, em sua maioria, residem em áreas urbanas da cidade e se deslocam diariamente à zona rural para prestarem seus trabalhos, geralmente utilizando seu veículo próprio. Destaca-se que as dificuldades encontradas pelas(os) profissionais são muitas, sobretudo econômicas, devido aos gastos para deslocamento. Apesar de muitos delas(es) possuírem um vínculo emocional com a localidade em que atuam, as desistências de atuação em zonas rurais surgem, em sua maioria, pelas barreiras impostas, principalmente pelo deslocamento até as escolas.

O número de crianças e adolescentes que vivem no campo no município é de 1.955. Dentre as principais dificuldades apresentadas à permanência dessas crianças e desses adolescentes na educação básica,

⁴ Das seis escolas municipais, quatro ofertam educação infantil (etapas V e VI) e ensino fundamental, anos iniciais e finais, atendendo também estudantes da educação infantil das escolas estaduais; as demais são escolas multisseriadas com educação infantil (etapas V e VI) e ensino fundamental, com oferta de ensino do 1º ao 5º ano.

⁵ Das quatro escolas estaduais, duas escolas ofertam o ensino fundamental (anos iniciais e finais) duas escolas ofertam ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. A educação infantil (etapas V e VI) são ofertadas no espaço físico da escola, mas as(os) estudantes pertencem a rede municipal de ensino.

está a disponibilidade de transporte para o deslocamento até as escolas, visto que a distância entre as residências e as localidades em que residem é, por diversas vezes, extensa. Outra questão que dificulta o vínculo das(os) estudantes com as escolas, é a troca de emprego das(os) familiares, uma vez que a maioria das(os) estudantes são filhas(os) de trabalhadoras(es) rurais. Em determinada época do ano, devido ao término da colheita, as(os) familiares trocam de emprego ou ficam desempregadas(os) e precisam migrar para outras localidades; por consequência, as(os) estudantes transferem-se de escola.

Em relação aos estudantes com deficiência, as barreiras para permanência na escola são ainda maiores: além da falta de acessibilidade arquitetônica, por conta do transporte e da estrutura física de algumas escolas, as adaptações pedagógicas e o atendimento educacional especializado são fatores que dificultam a permanência e o avanço das(os) estudantes ao longo da educação básica. Entre os fatores, podemos citar os recursos disponibilizados pelas salas de recursos multifuncionais, que, em algumas escolas, não são utilizados devido à falta e/ou à precária oferta de conexão com a internet e, em outras, pela ausência de profissionais especializados, e em situações mais extremas de escolas que não possuem sala de recursos multifuncionais.

Outra questão destacada, pelas(os) profissionais das escolas, é a dificuldade de acesso ao atendimento especializado em serviços de saúde e assistência social, que se torna maior para quem reside no campo, uma vez que depende de agendamento e cumprimento de consultas, de uma hospedagem na área urbana e de alimentação, pois o atendimento especializado concentra-se nesta área. Em alguns casos, as(os) profissionais das escolas dividem os valores e pagam atendimentos em instituições privadas de saúde.

Observamos o quanto os saberes biomédicos ainda estão presentes na educação básica, tanto através da legislação que somente disponibiliza auxiliar de inclusão escolar para estudantes com laudo médico, quanto através do relato das(os) profissionais da educação básica que mencionam a necessidade de diagnóstico e documento comprobatório, na justificativa de orientar suas práticas. Bisol, Pegorini e Valentini (2017) nos remetem a refletir que tal fato é devido à presença ainda marcante do modelo biomédico na escola, em que professoras(es) têm

sido chamadas(os) a entender às principais etiologias e características das doenças, síndromes ou transtornos que caracterizam seus alunos, mais do que a refletir sobre questões pedagógicas.

Retomando as reflexões de Diniz, Barbosa e Santos (2009), em que as(os) autoras(es) ressaltam que deficiência não se resume ao olhar médico e suas restrições, pois direciona a um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com deficiência. Portanto, assegurar uma vida digna não se resume somente à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Ressalta-se que avanços são observados, principalmente, no que tange às práticas pedagógicas das(os) professoras(es) e às adaptações na rotina da escola para o atendimento as(aos) estudantes. A educação do campo tem, em sua proposta, a intenção de trabalhar a partir do território e do contexto onde as(os) estudantes vivem, ressaltando o campo como lugar de saberes e de produção de conhecimento; além disso, permite que a escola possa adequar seu planejamento de acordo com a realidade das(os) estudantes. Nesse sentido, algumas escolas realizam adaptações em sua rotina, como recepcionar os estudantes com o café da manhã, flexibilizar os horários de atendimento aos familiares, bem como fazer modificações na estrutura pedagógica da escola, como a adoção do turno integral, sendo ensino regular pela manhã e oficina e reforço escolar no turno da tarde, em vigor em uma das escolas municipais. Tal proposta surgiu a partir da observação da gestão escolar para a realidade dos estudantes, buscando complementar o ensino regular.

Essas adaptações realizadas pelas escolas, são práticas inclusivas e que avançam no sentido de promover o acesso e a permanência das(os) estudantes com e sem deficiência nas escolas localizadas no campo, o que torna as escolas um lugar possível para as diferenças.

■ Algumas considerações

Ao pensar sobre o corpo com deficiência e o espaço deste na sociedade, precisamos considerar os modelos de compreensão da deficiência

que perpassam pelos modelos biomédico e social, e o quanto a estrutura de sociedade que compreende o corpo como um instrumento de produtividade e a serviço do capitalismo, influência na forma em que compreendemos a deficiência e buscamos “normalizar” os corpos para torná-los produtivos para o trabalho. Como Diniz, Barbosa e Santos (2009) mencionam em seus escritos, o modelo social da deficiência vem justamente para contrapor a estrutura social, promovendo a reflexão sobre a cultura da normalidade que denomina alguns corpos como indesejáveis e/ou improdutivos.

A partir do modelo social, em especial as problematizações fomentadas pela segunda geração, torna-se possível aprofundar as análises das relações das pessoas com deficiência que vivem no campo, considerando os marcadores sociais da diferença, mais precisamente, gênero e classe, que perpassam o presente texto. Os marcadores sociais, gênero e classe acentuam ainda mais as desigualdades e a invisibilidade das pessoas com deficiência no contexto do campo. Entretanto, o modelo médico ainda opera em muitos olhares e situações nas quais prevalece a busca pela normalidade e pela cura, e um desses espaços é a escola.

O contexto da população do campo e a legislação da pessoa com deficiência ainda são dois fatores a serem destacados. Quando voltamos o olhar para as pessoas com deficiência que vivem no campo, no município de Uruguaiiana, o acesso à educação torna-se mais restrito, devido, principalmente, a fatores estruturais, como a acessibilidade, por parte do transporte, interferindo na frequência das(os) estudantes e dificultando o acompanhamento pedagógico, itens que mesmo assegurados em lei, na realidade não são passíveis de garantia. Outra questão é a busca por diagnóstico médico, ainda presente no discurso das(os) profissionais da educação básica e presente na legislação, como um requisito para o acompanhamento do auxiliar de inclusão, o que acaba reforçando o modelo biomédico. No entanto, observamos que adaptações nas práticas escolares, são realizadas visando à permanência das(os) estudantes nas escolas localizadas no campo, iniciando por pequenas rupturas nas práticas hegemônicas historicamente constituídas na educação básica.

Ao final deste capítulo, gostaríamos de pensar em estratégias de compreensão da deficiência a partir dos princípios de uma educação do campo, em que preza por uma educação emancipatória, humanizada, que caminha na contramão de práticas hegemônicas, do capitalismo, da produtividade e da exploração da terra e da(o) trabalhadora(or). Partindo desses princípios, poderíamos romper com a busca pela “normalidade” e passar a compreender a deficiência como um outro modo de ser e estar no mundo, ocupando outros espaços e promovendo outros tipos de relações sociais.

■ Referências

BISOL, Cláudia Alquati Bisol; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a Deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008c**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n° 7.352, de 04 novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETA%3A,Art.&text=Aos%20Estados%2C%20Distrito%20Federal%20e,com%20o%20disposto%20neste%20Decreto. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.** Práticas Educativas Inclusivas. Bauru: UNESP/FC, 2012.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur - Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. A classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, n. 2, 2005.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17 n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados:** Uruguaiana (RS). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html>. Acesso em: 3 set. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013.

OLIVEIRA NETO, Vicente Elísio de. **Deficiência, direitos das pessoas com deficiência e tópicos jurídicos:** o convívio antinômico entre os pontos de vista biomédico e biopsicossocial no direito brasileiro. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-50.

PAULA, Ana Rita de Paula; MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. Um mundo de todos para todos: universalização de direitos e direito à diferença. **Revista Direitos Humanos**, Brasília/DF, n. 1, dez. 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Diretos humanos e o direito constitucional internacional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

URUGUAIANA. Prefeitura Municipal. **Mapa de Uruguaiana**. 2021. Disponível em: <http://antigo.uruguaiana.rs.gov.br/pmu/mapas.php>. Acesso em: 17 set. 2021.

CARTOGRAFANDO NARRATIVAS CIENTÍFICAS E MIDIÁTICAS DESDE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

VANDERLÉIA RODRIGUEZ GONÇALVES
SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS

Mesmo depois de mais de duas décadas de trajetória do movimento de educação do campo, as fronteiras que delimitam essa área de estudo ainda estão em disputa. Um dos pontos centrais que sustentam a luta pela educação do campo se concentra na defesa que os sujeitos do campo têm o direito a uma educação que contemple seus saberes, suas culturas e seus modos de produção.

Este trabalho nasceu de vivências nos encontros do Tempo Comunidade, do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pampa, em Dom Pedrito/RS. Acrescentamos aqui o fato de que Vanderléia Rodriguez Gonçalves foi moradora na localidade que inspirou os caminhos cartográficos, é filha de camponês, passou maior parte da sua vida no campo e possui estreita relação afetiva com o espaço. A residência dos pais dela, que moram lá até os dias de hoje, fica a cerca dois quilômetros da entrada do Assentamento Liberdade do futuro – onde nosso percurso tem início.

Na trajetória estudantil, amizades com colegas assentados foram construídas; os afazeres eram muito parecidos, as dificuldades encontradas por ser filha de camponês, morar em campanha, estudar em escola rural, ano letivo afetado pelas estradas/chuvas, difícil acesso à cidade... Tudo isso e muito mais foi vivenciado conjuntamente; as realidades sempre os aproximaram e fizeram com que Vanderléia conhecesse o que era um assentamento e o modo de vida das pessoas que nele

residem. Percebendo que, muitas vezes, até pela própria vizinhança, insistia em dizer que os modos de vida não se assemelhavam, a autora interpretava o contrário: percebia similaridades e problemas comuns! E foi um pouco deste olhar que a fez escolher as narrativas sobre Reforma Agrária como objeto de estudo.

A escolha do Assentamento Liberdade do Futuro emergiu durante os últimos dois anos do curso de Educação do Campo. Contudo, a etnografia pensada para realização do Trabalho Final de Graduação, foi frustrada pela Pandemia de Covid-19. Então, pensou-se num estudo exploratório-explicativo, realizado com base em um levantamento bibliográfico nas plataformas Scielo, Periódicos Capes, Google Acadêmico e sites da imprensa local sobre trabalhos acadêmicos e não acadêmicos (midiáticos). O foco esteve em narrativas que versassem sobre a realidade educacional nos assentamentos do Programa Nacional de Reforma Agrária em Sant'Ana do Livramento/RS e o direito à educação através das escolas do campo.

O intuito foi buscar e, posteriormente, analisar o que as Universidades e as mídias locais têm escrito sobre este tema. Após a seleção de trabalhos desenvolvidos, realizou-se um filtro para delimitar quais pesquisas científicas e narrativas midiáticas poderiam ser utilizadas para compor um material didático condizente com a realidade de uma comunidade escolar do campo¹.

Como elemento propulsor, esteve presente, mesmo antes da pandemia, a necessidade de politizar, a partir da realidade social de cada escola, os aspectos fundantes da identidade da escola do campo. Perceberem-se como autores de sua própria história e constituidores de identidades sociais camponesas contemporâneas; perpassa pelo diálogo com as formas como se tem narrado, historicamente, quem é a camponesa e o camponês, a agricultora e o agricultor, a colona e o colono².

Assim, para a realização deste estudo, foi necessário ir em busca de algumas definições teóricas, tais como: Educação do Campo e seu

¹ Esse compilado de informações, a partir do material coletado, deu origem ao Caderno Cartográfico "*Narrativas científicas e midiáticas: um olhar para as escolas do campo no município de Sant'Ana do Livramento*" (GONÇALVES, 2020).

² O termo colono é utilizado, em Sant'Ana do Livramento, para fazer referência aos assentados da Reforma Agrária.

contexto social; o conceito de campesinato e o campesinato no contexto da Reforma Agrária (abordando as diferenças entre ambas as perspectivas); Cultura da Mídia e Cultura Midiática. Do mesmo modo, foi preciso voltar-se para a conceitualização de Cartografia Social, mostrando como ela pode auxiliar para que não se perca a pluralidade da História da Educação do Campo.

É o conjunto desse percurso teórico e metodológico, bem como uma síntese dos resultados encontrados, que iremos apresentar neste texto. Sempre é importante fazer a ressalva de que este estudo não tem a pretensão de exaurir ou encontrar respostas definitivas sobre os modos como estas narrativas se inserem nos espaços escolares e comunitários. O intuito maior é delinear alguns caminhos que perpassam a importante discussão sobre a existência e as características dessas formas de dizer, tanto científicas quanto midiáticas, sobre a realidade dos povos do campo e da sua comunidade escolar.

Cabe salientar que a Educação do Campo é resultado de muita luta dos povos camponeses, com a articulação dos movimentos sociais, em específico o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A reivindicação por uma educação digna e de qualidade, que reconhecesse sua trajetória e suas necessidades, que respeitasse sua história e fizesse dela ferramenta para construção do conhecimento foi sempre um dos seus objetivos.

Com o passar dos anos, essa modalidade conquistou espaço no ambiente educacional brasileiro, passou a ter reconhecimento dentro da academia e a ser considerada um objeto para reflexão acerca dos limites do modelo neoliberal no qual somos submetidos. Do ensino básico até o superior, a Educação do Campo propõe algo novo, transformador, aposta na valorização dos conhecimentos oriundos dos estudantes, na construção de aprendizado científico significativo e de qualidade. É a partir dessa perspectiva que nos propomos a falar aqui.

■ Elementos do cartografar: educação popular, cultura e pesquisa

As formas de comunicação por meio da vivência, junto aos cenários de pesquisa – neste caso, os assentamentos de reforma agrária de Sant’Ana do Livramento – nos permitem conhecer, compreender, valorizar as identidades dos povos do campo e nos reconstruir enquanto cidadãs(aos) originárias(os) de uma comunidade subalterna.

Ferreira (2004, p. 109) sistematiza quem é o popular subalterno:

1º- o subalterno deve ser considerado como cenário policlasista, que inclui, mas transcende o especificamente proletário;

2º- o popular é próprio das classes subalternas;

3º- o popular caracteriza-se como espaço onde coexistem concepções do mundo herdadas do passado (tradição) e elementos modernizantes, do mundo em formação, como consequência das atuais condições de vida das classes subalternas;

4º- o popular caracteriza-se, ainda, como cenário contraditório no qual coabitam elementos culturais conservadores readaptados e ressignificados nas concepções de mundo das elites dominantes e elementos transformadores, derivados da práxis social das classes subalternas.

5º- o popular é, por definição, histórica e essencialmente oposto ao oficial ou, pelo menos diferente dele.

Essa definição trazida pela autora nos permite ter uma dimensão do que é o popular, o popular subalterno e sua construção ao longo da história – visto que o ser humano se constrói a partir de lutas/dificuldades impostas por uma classe social dominante, ou seja, aquela detentora dos meios de produção, que paga pela força de trabalho do outro. Tal forma de organização da sociedade faz com que o subalterno/proletariado nasça e forme um coletivo com os mesmos propósitos, criando meios e ferramentas que permitem reivindicar seus direitos.

Na caminhada histórica de um país (o Brasil, neste caso) que se construiu à base de exploração, escravismo e autoritarismo de classes dominantes sobre a classe trabalhadora, os camponeses, indígenas,

negros e assentados necessitaram unir-se para reivindicar seus direitos negados historicamente. E, dessa união, surgiu a luta por uma Educação Popular, cujas teorizações são impulsionadas pelo educador Paulo Freire, o qual nos diz que “[...] a educação popular posta em prática em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza” (FREIRE, 2001, p. 49).

Para compreender melhor o que é Educação Popular para Paulo Freire, nos guiamos a partir da seguinte conceituação de educação popular:

[...] [é aquela] que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação dos objetos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo, e se radicaliza na defesa da substantividade democrática [...] educação popular a que me refiro reconhece a presença de classes populares como um *sine qua* para prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. (FREIRE, 2001, p. 49).

Assim, para Paulo Freire, a educação popular vai além da compreensão de que a educação é formadora de recursos humanos. Trata-se da concepção de que a educação deve agir como formadora de um ser pensante, com consciência de sua realidade enquanto ser subalterno, mas com possibilidade de emancipar-se através dela, mesmo diante de tantas desigualdades sociais.

Cabe salientar que as relações entre dominantes e dominados manifestam-se não somente no plano político e econômico mas também no plano cultural. Compreende-se que se faz cultura a partir do dia a dia, da vivência da forma como se comunica/relaciona com as pessoas, e estas com o mundo.

Segundo a autora Eunice Durham (2004),

[...] as diferenças culturais aparecem não como simples *expressão* de particularidades do modo de vida, mas como manifestação de oposições ou aceitações que implicam um constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe. (DURHAM, 2004, p. 235).

Considerar o saber como algo pronto e acabado nega a dimensão criativa da cultura, seu caráter de transformação constante; nega, enfim, novas possibilidades, em uma sociedade onde se vive com múltiplos costumes, o que tende a criar culturas por meio das experiências vividas no cotidiano.

Ferreira (2004, p. 113) diz que a cotidianidade, cultura e comunicação

[...] desenvolvem-se na vida objetiva, na concretude de qualquer sociedade. É o lugar onde as práticas concretas dos homens com a natureza, com os deuses e com os outros homens se traduzem em experiências sociais; é também *locus* de produção dos meios de subsistência material e simbólica, o lugar fundamental de constituição da culta em sentido amplo: a cultura vista como a parte da natureza transformada pela ação humana.

Para Durham (2004, p. 231): “[...] a cultura constitui, portanto, um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações, através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana”. Os significados produzidos a partir deste processo de compartilhamento de símbolos são ensinados e transformados por meio de diversos formatos e linguagens. De forma mais circunscrita, a esta pesquisa, interessam as narrativas da cultura midiática e as pesquisas científicas – dois elementos presentes em nossas vidas de formas distintas.

A mídia nos cerca de várias formas (televisão, celular, jornais, sites, revistas etc.), exercendo forte influência no nosso cotidiano, de modo que nossas ações passam a ser consequência dessas ideias transmitidas por veículos de comunicação. E esse acesso “fácil” às informações de toda parte do mundo, muitas vezes em tempo real, permitido

pelos veículos de comunicação, induz a sociedade a se sentir pertencente a eles; afinal, esses veículos buscam adequar nossa vida, nossos atos, nossa forma de pensar e no que acreditamos de acordo com a mensagem passada.

Kellner (2001, p. 10) ressalta que:

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e, muitas vezes, não percebida de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não. Consequentemente, a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor.

Kellner (2001), na sua obra “A cultura da mídia”, foca sua preocupação na forma como textos culturais veiculados pela “grande mídia” podem moldar a vida diária. Além disso, seu texto nos permite compreender as várias interfaces da mídia, a cultura vinculada a ela, seus poderes de persuasão etc. Ao mesmo tempo, apresenta o outro lado que pode ser percebido, a partir da obtenção das informações de forma crítica podendo ler, criticar e resistir a manipulação da mídia. O autor constantemente preocupa-se em contribuir para que as pessoas entendam melhor e sejam capazes de discernir as mensagens, os valores e as ideologias, presentes na cultura veiculada pela mídia.

Enfatiza-se, ainda, a partir das ideias de Durham (2004, p. 235) que

[...] a dinâmica da transformação cultural se dá pois, em grande parte, no contexto de “cultura de massa”, como um processo constante de reelaboração cultural dos produtos oferecidos ou impostos pela indústria cultural e pelos outros “aparelhos ideológicos” do Estado, especialmente a escola, por parte de categorias sociais diversas que vivem de modo particular sua situação de classe. O acesso desigual às informações, assim como às instituições que asseguram a distribuição de recursos materiais, culturais e políticos, promove uma utilização diferencial do material simbólico no sentido não só de expressar

peculiaridades das condições de existência, mas de formular interesses divergentes.

Já as pesquisas científicas são de suma importância para compreensão das dinâmicas históricas e sociais em que se vive, com o objetivo de entender o papel da pesquisa e de que forma ela pode, ou não, contribuir para nossa vida, sendo este um dos desafios deste estudo.

Segundo Ramalho e Marques (2009, p. 6),

[...] a pesquisa científica diz respeito à capacidade de produzir conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social. É o resultado de um processo investigativo, cujo principal objetivo é resolver problemas e esclarecer dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos.

As ações que acontecem na comunidade são, na maioria das vezes, consequências de um projeto de mundo criado/pensado. Até aí não tem nada de errado. O problema é que quem pensa esse mundo geralmente não são os sujeitos que irão vivê-lo. Por isso, é necessário compreender como o processo de pesquisa acadêmica pode gerar (ou não) resultados positivos para as comunidades.

Para mapear as narrativas científicas e midiáticas, este trabalho inspirou-se no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia³, que tem como objetivo dar ensejo à autcartografia dos povos e das comunidades tradicionais na Amazônia. No referido estudo, buscou-se mapear trabalhos desenvolvidos no meio acadêmico e reportagens dispostas nas mídias como: site do MST e a mídia local (Sentinela 24horas), o qual compartilha informações referentes a cidade de Sant'Ana do Livramento e demais notícias em nível de estado.

A união de dois campos de atuação diferenciados – pesquisas científicas comumente reconhecidas como inalcançáveis na visão daqueles que estão fora do ambiente acadêmico – e, reportagens veiculadas em sites midiáticos – que costumam apresentar textos curtos e de

³ Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/>

fácil compreensão tem como objetivo mostrar à comunidade escolar como pode haver uma proximidade de temas e como, de formas diferentes, a mídia e a academia falam sobre os mesmos temas, mas com “línguas” diferentes.

■ O contexto: reforma agrária e campesinato

De acordo com o *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART *et al.*, 2012), existem várias formas de se fazer uma distribuição da propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso. Para fins desta pesquisa, analisamos essa distribuição a partir dos conceitos de Reforma Agrária e Reforma Agrária Popular.

De acordo com Stédile (2012), Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a terra, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Segundo a cartilha do Programa Agrário do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, com sua versão final em 2013, Reforma Agrária Popular é um programa que “[...] reúne medidas amplas, abrangentes, que representam e sintetizam as principais ideias sobre o modelo de agricultura” (MST, 2013, p. 39) que é defendida pelo movimento para o país e pelo qual se luta.

Sabe-se, ainda, que o programa:

Sintetiza uma estratégia de resistência ao modelo de agricultura capitalista do agronegócio e propõe um processo de acúmulo de forças, tendo como objetivo a construção de um novo modelo de agricultura, voltado para as necessidades de todo povo brasileiro. Para isso, precisaremos lutar e fortalecer nossa organização e a qualificação das nossas lutas para promovermos, junto com toda a classe trabalhadora, as mudanças estruturais da sociedade capitalista. Este programa deve também orientar o nosso Movimento, nas pautas de reivindicações, negociações, nas lutas, na qualificação interna da nossa organização e nas ações práticas nos próximos anos. (MST, 2013, p. 39).

Com o passar dos anos, o MST construiu-se através de muitas lutas e alianças com outros movimentos sociais da classe trabalhadora,

que pautam reivindicações por seus direitos. Forjado a partir dessas relações, o programa Reforma Agrária Popular demonstra a necessidade de avançar para além do “velho projeto de um Reforma Agrária Clássica, distributivista, dos limites do poder burguês”. Voltando à Cartilha:

Nosso Programa não se destina apenas aos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra ou aos povos que vivem no campo. A reforma agrária é Popular, porque abrange todas as forças e sujeitos que acreditam e necessitam de mudanças na sociedade. E somente poderá se realizar se construirmos uma grande aliança de toda classe trabalhadora. É uma reforma agrária para todo o povo. (MST, 2013, p. 52).

No primeiro encontro nacional de trabalhadores, que ocorreu no ano de 1984 na cidade de Cascavel/PR, nasceu o MST. Vale lembrar que a desapropriação dos latifúndios acontece em consequência da improdutividade da terra. Assim, o desafio posto logo em seguida, é como os indivíduos vão se organizar de forma coletiva para conquistar o mínimo: infraestrutura, saneamento básico, energia elétrica, educação, moradia, cultura, lazer, acesso a Políticas Públicas. A luta pela Reforma Agrária do MST, consiste na distribuição massiva de terras a camponeses e na democratização do acesso à propriedade da terra na sociedade e garantir seu acesso. Ao se fazer um percurso contando um pouco da trajetória do MST, aponta-se que seu objetivo era a luta pelo acesso à terra.

Desde o século XX foram organizadas lutas para garantir o direito a terra, pois o empenho pela (re)territorialização está além da aquisição/posse e sim, um novo modo de vida aos indivíduos, compartilhamento e criação de novas culturas, ressignificar o espaço/lugar.

A questão referente à Reforma Agrária, gera muitos desdobramentos, muitas vezes pela falta de informação. Cotidianamente, no senso comum, é possível ouvir que as famílias “se apropriam” dos espaços/territórios, como se não houvesse um procedimento legal para o acesso à terra, via Reforma Agrária.

O processo é realizado com base nos artigos 19, 19-A e 20 da Lei nº 8.629/1993, alterados pela Lei nº 13.465/2017, observando-se

o disposto no Decreto nº 9.311/2018, alterado pelo Decreto nº 10.166/2019. O acesso à terra acontece da seguinte forma: os indivíduos passam por processos para cadastro e seleção de famílias candidatas ao Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Esses processos são realizados por meio da publicação de editais de seleção por assentamento, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Ao passar pelo processo de desapropriação e, com a terra já sob a posse do INCRA, iniciam-se os procedimentos para **selecionar as famílias cadastradas** e cria-se o projeto de assentamento no local. O que seria um assentamento? De acordo com o INCRA (2020, [s. p.]), caracteriza-se como o “[...] conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário”.

O tamanho e a localização de cada lote (assim chamados os “pedaços” de terras recebidos pelas famílias) são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. Ao receber os lotes, os trabalhadores comprometem-se a morar e explorá-lo para seu sustento, exclusivamente com mão de obra familiar.

É possível vislumbrar uma relação entre campesinato e reforma agrária, sendo ambos uma classe social com base, o uso da terra para sustento e moradia. Ambos com heterogeneidades sociais, dependências e limitações econômicas, criadas pela proposta de um modelo de produção menos agressivo ao meio ambiente.

Segundo Girardi (2008, p. 91) o conceito de campesinato “é indispensável para o entendimento da questão agrária”, definida aqui como um movimento de problemas relacionados ao desenvolvimento da agropecuária e de lutas de resistência de trabalhadores.

Conforme Marques (2008, p. 58) entende-se “[...] o campesinato como uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida”. Tal modo de se organizar surge pelo verdadeiro significado de campo/terra enquanto um modo de vida e de subsistência para o povo camponês. Já Shanin (1979, p. 228) aponta que “[...] *el campesinato aparecería como entidad social de ‘carácter de clase’ relativamente bajo, que se levanta em las situaciones de crisis*”.

Previamente, já podemos vislumbrar o conceito de campesinato por dois olhares diferentes: como classe e como organização social.

Compreendendo campesinato como uma organização social, observa-se que sua construção se baseia na família e em suas heterogeneidades sociais, culturais, econômicas. Percebe-se o quanto essas especificidades contribuem para a diversidade social, de forma a construir, resgatar e perpetuar modelos de produção alternativos e um modo de vida com soberania.

Marques (2008, p. 59) faz uma diferenciação (a partir de Woortmann) entre a ética camponesa, constituída de valores morais – terra, trabalho e família – e de princípios organizacionais – honra, hierarquia e reciprocidade –, diferentemente da agricultura patronal que se desenvolve em cima de uma ética capitalista cujos valores são o indivíduo e a razão e cujo princípio organizacional é a competição.

Observa-se, ainda, que o campesinato se constitui em formas distintas de acesso à terra – como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. (MARQUES, 2008, p. 60). No entanto, ao longo de décadas, houve várias tentativas de desarticulação do campesinato enquanto organização social. Referenciando estudos de Porto e Siqueira (1994), Marques pontua:

Na década de 1970, o conceito de pequena produção passa a ser usado pelas ciências sociais como alternativa ao de camponês por apresentar caráter operacional e por, supostamente, melhor representar a realidade de um campo submetido pelo Estado à desarticulação de seus movimentos sociais e a um conjunto de políticas de cunho modernizante. (MARQUES, 2008. p. 60).

Quando o estado quer desarticular ou enfraquecer as organizações sociais, cria maneiras para desestruturá-las; dessa forma, o conceito de pequena produção/pequeno produtor passa a ser usado com alternativa ao de camponês. Observa-se que se trata de um conceito muito amplo e seu uso deveria dar-se somente de forma articulada, caso contrário ele impede/limita as famílias de algumas atividades como acesso a créditos e inserção no mercado (MARQUES, 2008).

Da articulação desses dos dois conceitos – pequeno produtor e camponês – pode ter surgido o termo Agricultura Familiar Camponesa. Essa nova visão conceitual permite maior acesso tanto a políticas públicas voltadas para o Campo quanto a identificação das especificidades das famílias camponesas. Afinal, como destaca GIRARDI (2008, p.103), ao rememorar Neves (2005):

[...] a construção e a utilização do conceito de agricultor familiar estão inseridas na elaboração de uma base de sustentação para políticas de desenvolvimento rural baseadas na disponibilização de crédito e assistência técnica, de modo geral para dar suporte à opção de reforma agrária de mercado assumida no Brasil.

Para compreendermos o conceito de agricultura familiar camponesa, é necessário resgatar um pouco da história e trazer autores que contribuem para nossa compreensão de forma dialética. Tal diálogo possibilita entendermos o surgimento de alguns termos, bem como os desafios e as consequências para uso deles. Ademais, com a modernização da agricultura a partir da Revolução Verde⁴, ficou anunciada a deterioração do campesinato; contudo, conquistou-se espaço enquanto organização social, sendo possível atuar de forma integrada principalmente com MST.

Segundo Wanderley (2003, p. 43) do ponto de vista teórico, há certo impedimento “[...] em atribuir um valor conceitual à categoria agricultura familiar que se difundiu no Brasil, sobretudo a partir da implantação do PRONAF” – Programa Nacional de Agricultura Familiar, criado pelo governo Federal com o objetivo de fortalecer o agricultor familiar a partir de financiamentos e serviços agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas

⁴ A Revolução Verde teve origem após a Segunda Guerra Mundial e veio com um conjunto de inovações tecnológicas que tiveram o intuito de melhorar as práticas agrícolas. Consistiu em usar muita tecnologia (melhoramento genético das sementes, uso de agrotóxicos, fertilização do solo e uso de máquinas no campo) para produzir mais em menos tempo, acreditando que o problema da fome seria solucionado. Por isso, costuma-se dizer que a Revolução Verde pode ser considerada a mecanização do campo.

comunitárias próximas, que possam melhorar a qualidade de vida das famílias produtoras.

Acredita-se que, com o surgimento do PRONAF, criou-se um conceito para agricultura familiar, a qual deixou de exercer o seu real papel, que é a participação a partir da família, e se tornou algo operacional.

A agricultura camponesa baseia-se na unidade de produção gerida pela família. Esse caráter familiar, conforme Wanderley (2003), expressa-se nas práticas sociais que implicam uma associação entre patrimônio, trabalho e consumo, no interior da família, e que orientam uma lógica de funcionamento específica. Assim,

O agricultor familiar é, sem dúvida, um ator social do mundo moderno, o que esvazia qualquer análise em termos de decomposição do campesinato, mas, como afirma Marcel Jollivet (2001, p. 80), ‘no agricultor familiar há um camponês adormecido’ (aliás, um camponês bem acordado). Assim, o que concede aos agricultores modernos a condição de atores sociais, construtores e parceiros de um projeto de sociedade – e não simplesmente objetos de intervenção do Estado, sem história – é precisamente a dupla referência à continuidade e à ruptura. (WANDERLEY, 2003, p. 45).¹

Nesse mesmo sentido, Schneider e Niederle (2008), apontam que a construção dessa percepção de agricultor familiar vem a partir de duas fontes – as formas de acesso à terra e os modos de organização do trabalho e produção.

De um lado, trabalha-se com a perspectiva de que no Brasil a origem das formas familiares está diretamente relacionada à própria ocupação do território nacional. Esse processo se iniciou no final do século XVIII, mas intensificou-se sobremaneira a partir da primeira metade do século XIX, com a promulgação da Lei de Terras, em 1850. De outro lado, acredita-se que a compreensão da evolução e da reprodução das formas familiares requer o estudo dos sistemas de produção e do modo de organização social do trabalho. Nesse sentido,

entende-se que a forma de acesso à terra e os modos de organização do trabalho e da produção são dimensões fundamentais à compreensão da evolução das formas familiares ao longo do tempo bem como dos processos que respondem por sua diferenciação e interação social. (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2008).

Porém, para diversos autores (FERNANDES, 2005; GIRARDI, 2008; IANNI, 2012; SAUER, 2008), as diferenças entre o conceito de agricultor familiar e camponês existem apenas no âmbito teórico, sendo formas diferenciadas de analisar o desenvolvimento da agricultura. Segundo Ianni (2012, p. 139), “[...] o trabalhador rural é o elo mais vulnerável, na cadeia do sistema produtivo que começa com sua força de trabalho e termina no mercado internacional”.

Sauer (2008), ao basear-se em Bourdieu (1997), aponta mais características deste debate no “plano das ideias”, visto que:

A apropriação e o uso de noções e definições de agricultura familiar (ou camponesa) constitui-se em uma luta pelo poder, inclusive pelo poder simbólico, que possibilita sentido e valor, ou materializar-se esse valor, a terra, ao trabalho e a própria existência social. A construção de discursos de oposição ao latifúndio e ao agronegócio – este último como noção que define o modelo agropecuário dominante – explicita esta disputa, também simbólica, e as relações de poder. É a explicitação da resistência a um modelo historicamente excludente e concentrador de terra e renda; resistências e lutas que unificam e geram um “*habitus* de classe”. (SAUER, 2008, p. 34).

Além disso, quando nos apropriamos do conceito de agricultura familiar – quase sempre em oposição ao conceito de agronegócio ou agricultura patronal –, há um objetivo subjetivo em termos de posicionamento político: “[...] construir uma representação, para o segmento social, capaz de distanciá-lo da visão de atraso e ineficiência, até mesmo de ‘aversão’ ao mercado, haja vista a produção apenas de subsistência, atribuições e representações associadas ao ‘campesinato’ ou ao ‘pequeno produtor’” (SAUER, 2008, p. 25).

Assim, a agricultura familiar tornou-se um grande agente social transformador, não só dá família mas também das comunidades onde essas famílias estão inseridas. Por meio do trabalho em grupo e o vínculo com a terra, estabelece-se uma relação de admiração, respeito, reconhecimento e valorização por tais espaços. O campo não é simplesmente um lugar para produção; é também um espaço de compartilhamento de saberes, geração de vida, luta por menos desigualdade social, críticas à produção em larga escala e ao uso de defensivos, e valorização do trabalho das mulheres.

Cabe salientar que, segundo Schneider e Niederle (2008, p. 991), após a reafirmação da legitimidade social, política e acadêmica da agricultura familiar, se apresentaram “[...] clivagens e argumentos que defendem a necessidade e a pertinência de se caracterizar os agricultores familiares como camponeses, o que, às vezes, resulta na criação de termos como agricultura familiar camponesa (AFC)”.

Posteriormente, vários movimentos de lutas, articulações com outros movimentos sociais a AFC conquista espaço, ainda que pouco, dentro das universidades, na sociedade, nos debates políticos. Essas conquistas permitem promover discussões, algumas problematizações e o questionamento sobre formas de produzir, de como e para quem. Um agente fundamental para fortalecer e enriquecer esse debate são os professores da Educação do Campo, por valorizarem os saberes provindos dos alunos e de suas comunidades de origens e tornarem viva a AFC.

Alguns estudiosos acreditam que a base da AFC nasceu no passado, nos processos de colonização e ocupação dos ribeirinhos, posseiros, colonos etc.; afinal, já se configuravam, digamos assim, como grupos sociais organizados. As afinidades entre esses termos encontram-se no sentido que eles tinham a família como alicerce para tal construção, o mesmo que ocorre na AFC dos dias atuais.

Logo, ser agricultor familiar é se “enquadrar” em alguns critérios, entre eles: conseguir produzir em um pedaço muito pequeno de terra de forma variada e utilizar a força de trabalho doméstico. Mas, aquilo que atribui uma identidade social a essas famílias que vivem da terra “[...] está assentado no fato de que constituem um vasto contingente social que possui acesso precário, parcial ou insuficiente a meios de

produção, como terra e capital produtivo, assim como informações e canais de escoamento de sua produção excedentária” (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2008, p. 994).

Assim, em geral, o que diferencia o Agricultor Familiar do Camponês são as relações mercantis: o primeiro cria um vínculo intenso com o mercado, a economia e relação social; o segundo nem tanto. Porém, essas diferenças ficaram no passado. Hoje em dia, o mercado foi se “infiltrando” de tal forma que não há espaço fora dele para comercialização dos produtos (atividade econômica somada ao fortalecimento das relações sociais).

Salienta-se que, em localidades como assentamentos, por exemplo, surgem muitos desafios: desde o modo de produzir até sua auto-organização e gestão. Ir contra o sistema é algo difícil e, muitas vezes, dolorido. As famílias enfrentam lutas diárias por não aceitarem determinadas imposições do sistema capitalista. E esse cotidiano é expresso nos questionamentos sobre o uso de agrotóxicos; na produção alimentos orgânicos e agroecológicos; na contraposição ao monocultivo; na discussão acerca da reforma agrária como modelo de vida e subsistência; no debate sobre o papel social da produção de alimentos.

■ Percepções sobre as narrativas encontradas, desde a Educação do Campo

Até o final do século passado, ainda eram poucas as iniciativas de universalização do ensino – fundamental e médio – para os povos do campo. Os estudos eram voltados para a área agrotécnica e havia o acesso ao ensino médio somente em escolas urbanas. Mas, a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sindicais e sociais dos trabalhadores do campo, o movimento de Educação do Campo passou a se consolidar nas duas últimas décadas.

Portanto, no ano de 2001, foram lançadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CEB 036/2001 (BRASIL, 2001), que apontavam a responsabilidade do poder público com a universalização do acesso da população do campo à educação básica e profissional. As Diretrizes trazem, pela primeira vez, a determinação de políticas públicas que atendam à educação do campo.

Segundo Caldart *et al.* (2012), a Educação do Campo possui características que expressam “a consciência de mudança” que seu nome carrega. Entre elas, estão: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos; busca por políticas públicas educacionais mais abrangentes; afina-se a luta pela educação “[...] com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”, segundo Caldart *et al.* (2012, p. 263-264). Os educadores, segundo a autora, mais do que somente professores, são considerados, sim, sujeitos essenciais para a formulação pedagógica e as transformações da escola, entre outras características.

As escolas do campo se desenvolvem nesse contexto de lutas da Educação do Campo. A Educação do Campo é uma proposta que surge na década de 1990 e ainda está sendo construída, partindo da Educação popular, ela se une às lutas dos movimentos sociais do campo, buscando transformações para comunidade camponesa. A articulação desses grupos tem como objetivo uma nova forma de construir conhecimento a partir da sociedade onde estão inseridos, ou seja, do e para o campo. Uma das principais lutas é pela permanência no campo, resgatando a origem, respeitando os saberes e concedendo aos camponeses uma educação digna e com qualidade.

De acordo com Sousa (2014, p. 4):

Entende-se que a Educação do Campo é formulada pelos sujeitos do campo e voltada para o campo, conquistada pelas lutas sociais camponesas, em que visam uma transformação social contextualizada à sua realidade local. Todavia, para que a escola atenda às necessidades dos sujeitos locais, é preciso que a escola seja construída e organizada no campo. Dessa forma, precisa estar acessível às pessoas que a frequentam, pois é onde os sujeitos trabalham e vivem. Portanto, é necessário que o currículo escolar do campo seja elaborado a partir da realidade local.

Apesar de toda a discussão que envolve os temas em questão, os professores que atuam nas escolas do campo ainda encontram dificuldades para manter uma coesão entre aquilo que a Educação do Campo compele (um ensino transformador e que busca o desenvolvimento e

permanência do trabalhador no campo) com a realidade social que cerca estes alunos. Para tanto, torna-se necessária a constante atualização daquilo que pretendemos compreender como a identidade deste homem e desta mulher do campo.

O Campesinato e a Reforma Agrária estão conectados. E o meio de ambos garantirem o sustento é a terra. Os dois são uma organização social originada a partir das famílias. Ao longo dos estudos, em alguns momentos, constatou-se que essas identidades se distanciam, como é no caso do pensar a classe social a qual se “pertence”, assim como há modos de produção diferentes, pensando aqui na maneira orgânica e agroecológica, uma preocupação que vem da reforma agrária para com o meio ambiente, os jeitos de ser e organizar para lutas contra a dominância do capital.

Assim, a reforma agrária torna-se um caminho para o fortalecimento dos modos de vida camponeses, na construção de espaços economicamente justos e ecologicamente sustentáveis (BRASIL, 2002). Do mesmo modo, as escolas configuram-se em espaços que acolhem essas subjetividades e que se dedicam a processos de ensino e aprendizagem vinculados à vida camponesa. Contudo, as famílias que passam a ocupar o assentamento (referenciando aqui os assentamentos de Sant’Ana do Livramento) não faziam parte de uma mesma comunidade; muitas vezes não possuem vínculo com a terra e/ou foram historicamente excluídas do ensino escolarizado e da possibilidade de conhecerem, narrarem sua própria história e colocarem-se no mundo a partir desse lugar de camponês.

É nesse sentido que conhecer as narrativas sobre a educação em assentamentos torna-se um caminho para que a escola possa se localizar dentro desta complexa rede, firmando compromisso com os atores sociais que a constituem. A comunidade escolar e, de modo especial, os alunos carregam trajetórias singulares, de resistências, conflitos e desigualdades enfrentadas ao longo da vida. Considera-se fundamental o papel da escola no âmbito da produção dessas identidades camponesas contemporâneas, de forma que as diretrizes da escola são algumas das ferramentas que asseguram o direito dos educandos.

Percebe-se a necessidade da construção de um Projeto Pedagógico que conheça a realidade do território e das famílias que lá estão,

assim como compreenda as especificidades atreladas às vivências dessas pessoas. A valorização da agricultura familiar, da reforma agrária e a desconstrução dos estereótipos em torno dos assentamentos são processos que podem ser atingidos por meio da divulgação científica e de um olhar crítico para a cultura da mídia.

Iniciou-se pela plataforma Google Acadêmico, acredita-se que por ter acesso “mais” amplo (não ser restrito) e ser uma das mais conhecidas, talvez mais utilizadas. Foi nela que se encontrou um número considerável de trabalhos: 42 (quarenta e dois). Mesmo com a utilização de descritores, foi necessário acessar o material e realizar uma leitura prévia. Dessa forma, foi possível separar o material que, de fato, poderia contribuir com a pesquisa.

Ao avançar nas buscas, a partir da página número 18, passou-se a observar uma repetição de material, assim como alguns trabalhos nos quais só havia citações com algum dos descritores utilizados inicialmente. Um elemento notável, cabe aqui mencionar, é a quantidade de trabalhos submetidos em eventos, anais de congressos e seminários, algo que nas demais plataformas não é comum (ou pode não ser permitido).

Após a leitura prévia dos trabalhos retirados do Google Acadêmico, percebeu-se uma aproximação com as ideias abordadas nesta pesquisa. O termo Agricultura Familiar Camponesa é um exemplo dessas ideias, já que, sendo uma categoria social, é um conceito relativamente novo (criado a partir dos anos 1990) e relaciona-se com papel do Estado e das Políticas Públicas.

Outro exemplo encontrado foram os conceitos observados sobre definições de Campesinato. Há estudos que falam mais sobre campesinato enquanto modo de vida, enquanto outros o tratam como classe social.

Duas ideias também são recorrentes nos trabalhos quando se fala em Educação do Campo. A primeira é “Educação Popular” ligada à identidade cultural (costumes, crenças e valores) do indivíduo, contribuindo para que este seja reconhecedor dos seus direitos e lute pela sua autonomia com senso crítico e de reflexão. A segunda foi o exercício (através de pesquisas) de transgredir as ideias de campo como sinônimo de atraso.

Considerou-se uma escrita alcançável. Claro que, dependendo do contexto, é necessária uma adaptação a partir da realidade do professor e do educando. Muitas vezes, por exigências universitárias, emprega-se um vocabulário mais rebuscado, diga-se assim; mas, isso pode vir a dificultar o trabalho nas escolas do campo do Município referido nesta pesquisa.

A segunda plataforma acessada foi a *SciELO*. Nela, utilizando os mesmos descritores, o número de pesquisas encontradas relevantes para este trabalho foram cinco. Percebe-se uma queda drástica frente aos números de pesquisas encontradas. Tal dado permite uma reflexão: “o que leva essa redução de material de uma plataforma para outra?” O *SciELO* é uma plataforma paga, ou seja, os periódicos (as revistas) que têm interesse em difundir suas publicações pagam e a plataforma disponibiliza os materiais.

De modo geral, identificaram-se questões relevantes nos artigos publicados, tais como: Implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoc) nas Instituições Federais de Ensino Superior, tendo como objetivo a qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na educação básica em escolas do campo, de modo a garantir a formação escolar das populações camponesas.

Outra abordagem recorrente, nas duas plataformas mencionadas até aqui, é o frequente resgate histórico da Educação do Campo no Brasil acerca dos movimentos sociais do campo, possivelmente por serem eles os idealizadores/protagonistas de tal educação. Junto com isso, vem a preocupação de como assegurar e consolidar as conquistas pedagógicas, acadêmicas e epistêmicas já alcançadas sem perder a identidade da política original.

Outras duas discussões importantes, percebidas nas leituras, foram: primeiramente, a abordagem referente a questões de gênero, a inserção e o protagonismo das mulheres nas lutas sociais e pela terra; em segundo lugar, a Educação do Campo como estratégia para mudar o mundo, diante o papel da educação numa perspectiva neoliberal e empreendedora empresarial.

Dando sequência à coleta e ao levantamento dos dados, foram acessados os periódicos Capes (qualquer pessoa com acesso à internet pode fazer pesquisas e conhecer o conteúdo gratuito do Portal). Foram

encontrados 70 estudos pertinentes para desenvolvimento da pesquisa; mas, vale mencionar, foram utilizados, na construção do caderno, os que atendiam à necessidade da escola e dos professores. Na plataforma Capes, encontraram-se abordagens diversificadas de assuntos extremamente necessários. Um deles foi: pesquisas com famílias assentadas, demonstrando a importância da educação infantil dentro do assentamento, destacando a escola como um marco na qualidade de vida desses estudantes. Outro apontamento nas pesquisas, dentro da plataforma Capes, é em relação ao curso de Educação do Campo. Embora seja relativamente novo enquanto conceito e política pública, já tem algumas experiências materializadas; isso permite uma ressignificação da escola rural e novas perspectivas de vida, aos povos camponeses, o que contribuirá para evitar êxodo rural.

Ao realizar a análise dos dados, percebeu-se uma quantidade escassa de trabalhos de cunho acadêmico envolvendo a escola. Ao analisar os estudos produzidos e disponibilizados na plataforma Periódicos Capes, encontrou-se muito material em outras línguas, o que acaba tornando estes estudos inacessíveis aos professores da escola do campo, que não possuem formação em língua estrangeira, como inglês. Além disso, cabe mais uma reflexão quanto ao acesso a plataforma Periódicos Capes: por exemplo, se um estudante que está dentro da universidade, ou seja, em contato com mundo acadêmico, demora para conhecer estas fontes de pesquisa, imagine um professor da educação básica, que se formou há muitos anos e possui pouca ou nenhuma formação continuada!

Por fim, foi feito o levantamento das notícias da mídia local, site Sentinela 24horas, que atua diariamente na cidade e dissemina todo tipo de informação. Acreditou-se que com as escolas não seria diferente, mas as buscas no site causaram certo impacto, pois as notícias encontradas foram relacionadas ao transporte escolar ou às estradas, por estarem comprometidas, e uma notícia mencionava a Olimpíada Rural que aconteceu nas escolas. Por ser um meio de comunicação tão utilizado, gerou certa inquietação da parte da pesquisadora, porque os trabalhos, como as feiras de ciências, e projetos que muitas escolas realizam não estão como notícia. Acredita-se que essa não divulgação dos trabalhos possa não incentivar o jovem a permanecer no campo, bem como contribuir para que seus pais corroborem com essa

perspectiva, não reconhecendo a política educacional da Educação do Campo como uma proposta libertadora, que valoriza os camponeses e suas especificidades.

Em relação ao site do MST, outra mídia integrante desta pesquisa, foram encontrados quatro trabalhos, dois mencionando a escola, outros dois mencionando a atuação das mulheres nas lutas por Reforma Agrária na fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Considera-se que há pouca divulgação de materiais que possam contribuir para escolas do campo do Município de Sant'Ana do Livramento.

Cabe ainda destacar o quanto narrativas acadêmicas e midiáticas podem contribuir com o papel da escola, enquanto agente transformador da vida. Há de se destacar que o espaço escolar não é apenas esfera de transferência de informações/equações/dados amarrada aos domínios das habilidades para o mercado de trabalho.

Com os resultados obtidos por meio desta análise, **é possível inferir** que pouco dos estudos produzidos, poucas publicações chegam até a comunidade escolar. Por ser um processo interdisciplinar, construído entre uma professora/profissional da área de Ciências da Natureza e uma orientadora da área da Antropologia, a construção do caderno cartográfico foi um caminho encontrado para que diferentes formas de narrar possam circular na escola. Acredita-se que esse material poderá auxiliar os professores de diversas formas, como: conhecer melhor a região, as famílias Assentadas, modo de vida, cultura, conhecimentos tradicionais etc.

■ Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: CNE, 2002.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A Dinâmica da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2005. Biblioteca digital do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão Pública. Disponível em: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/itemidem/564/Quest%c3%a3o%20agr%c3%a1ria_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 abr. 2019.

FERREIRA, Maria Nazareth. Os desafios da produção científica no neoliberalismo: as culturas e a comunicação subalternas. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 101-120, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008. 349 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105064>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GONÇALVES, Vanderléia Rodriguez. **Cartografando narrativas científicas e midiáticas**: um estudo sobre educação do campo em assentamentos de reforma agrária Trabalho de conclusão de Curso (Educação do Campo – Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa: Dom Pedrito, 2020.

IANNI, Octavio. A formação do proletariado rural no Brasil - 1971. *In*: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127-146.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Assentamentos**. 2020. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/assentamentos>. Acesso em: 1 dez. 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 11, n. 12, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1399-4032-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura familiar**: quantos ancoradouros. 2005. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/usorestrito/Agricultura_Familiar.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Secretaria Nacional do MST (org.). **Cartilha Programa Agrário do MST**. São Paulo: MST, 2013.

RAMALHO, Ângela Maria Cavalcanti; MARQUES, Francisca Luseni Machado. **A pesquisa científica como construção do conhecimento**. Natal: Ufrn, 2009. (Pesquisa e Ensino em Geografia). Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Pesquisa%20e%20Ensino%20de%20Geografia/PESQENS-GEOAULA1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

SAUER, Sérgio. Realidade e identidade social: habitus, representações e conceitos. *In*: SAUER, Sérgio. **Agricultura familiar versus agronegócio**: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008. p. 24-37. (Texto para Discussão 30).

SCHNEIDER, Sérgio; NIEDERLE, Paulo André. Agricultura familiar e teoria social: a diversidade das formas familiares de produção na agricultura. *In*: FALEIRO, Fábio Gelape; FARIAS NETO, Austeclínio Lopes de (ed.). **Savanas**: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2008. p. 989-1014.

SHANIN, Teodor. El campesinado como factor político. *In*: SHANIN, Teodor (comp.). **Campesinos y sociedades campesinas**. Tradução de Eduardo Suárez. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. p. 214-236.

SOUSA, Maryanne Monteiro. **O papel da educação do campo na construção do desenvolvimento rural**. 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MaryanneMonteiro/o-papel-da-educacao-do-campo-na-construo-do-desenvolvimento-rural>. Acesso em: 1 dez. 2020.

STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. p. 657-665. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 657-665.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, out. 2003. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/238/234>. Acesso em: 16 abr. 2019.

INVISIBILIDADES INTERESSADAS, IDENTIDADES DISPUTADAS: NOTAS SOBRE SEPÉ TIARAJU E DIACUÍ KALAPALO

RENATA COLBEICH DA SILVA
CERES KARAM BRUM

■ Introdução

Efetando um breve apanhado das narrativas que remetem à história do Brasil e do Rio Grande do Sul, percebemos que, raras vezes, os indígenas aparecem como protagonistas ou como figuras de destaque. Tal observação nos remete ao que estamos entendendo como protagonismo que, em uma visão mais tradicional de história, está relacionada à noção de personagens, sua atuação e repercussão. Logo, de alguma forma, estamos nos referindo a uma noção de herói que sofre muitas modificações de um ponto de vista historiográfico e igualmente nas potencialidades antropológicas de produção de identidades, engendradas pelos heróis nacionais e regionais.

De um ponto de vista da história, José Murilo de Carvalho (2003), no seu texto “Nação Imaginária: Memória, Mitos e Heróis”, publicado em *A Crise do Estado Nação*, ao abordar a crise do estado-nação no Brasil, no final do século XX, nos convida a refletir sobre a aridez do panteão de heróis nacionais de envergadura política. Seu argumento, na esteira de Benedict Anderson (1983) sobre “comunidade imaginada” – em sua obra *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, recai sobre a “potencialidade imaginária da nação” (CARVALHO, 2003, p. 4), ou seja, de como enxergamos a nação enquanto produtora de identidades coletivas capazes de amalgamar os

participantes da comunidade nacional. Nessa construção coletiva, em que os heróis desempenham um papel importante, vale assinalar os processos de seleção.

Carvalho (2003) afirma que arquitetamos uma identidade através de uma coesão de elementos que são convergentes e divergentes. Para isso, uma abundância de “esquecimentos” na história é pertinente para sua reescrita mais “adequada”. Esses simbolismos seriam instrumentos poderosos na construção de uma imagem e de um modelo a ser seguido em conjunto. Tudo isso “[...] ajuda as nações a desenvolver uma unidade de sentimentos e de propósitos, a organizar o passado, a tornar o presente inteligível e a encarar o futuro” (CARVALHO, 2003, p. 398).

Assim, tais processos remetem ao enaltecimento de alguns personagens e fatos históricos e sua interpretação, bem como ao esquecimento de outros, como sabiamente já destacava Renan (1882) em seu texto clássico *Qui-est-ce une nation?* (O que é a nação?). O esquecimento é um fato essencial para a criação da nação, seja ela local ou extensiva ao nacional. Ele garante o caráter de continuidade das identidades, reforçando a composição da memória elaborada pelos mortos que deve ser mantida pelos vivos através do desejo de viver junto (RENAN, 1882). Desse modo, é preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel e, ainda, para direcionar as identidades a favor de pretensões. É a partir desses esquecimentos que se funda uma memória, um interesse em lembrar, sobre o que se concebe como heroísmo a serviço da nação.

Nessa mesma linha, se lembrarmos do conceito de nação de Weber (2002), definido como uma comunidade de sentimentos, poderemos avançar um pouco mais no argumento de Carvalho. Ao adentrar em uma seara sociológica e antropológica das possibilidades de imaginar a nação, estaremos nos aproximando de uma discussão a respeito do sentimento de pertencimento e reconhecimento da participação e atuação de diversos agentes na sua construção. Carvalho (2003) efetua tal exercício com relação à história do estado-nação no Brasil e sua capacidade mobilizadora. Conclui com o argumento de uma incompletude de nosso estado-nação, com o enfraquecimento do estado e das identidades nacionais que aparecem pulverizadas e que, como

corolário, geram o fortalecimento da sociedade e do que denomina identidades subnacionais (CARVALHO, 2003).

O quadro brevemente apresentado acima, a partir do argumento de Carvalho a respeito de nossa capacidade de imaginar e viver o Brasil como nação, nos convida a refletir sobre a situação da construção das identidades regionais e a seleção efetuada no Rio Grande do Sul para sua consecução. De um ponto de vista antropológico Ruben George Oliven (2006), em *A parte e o todo: a diversidade Cultural no Brasil Nação*, destaca a palidez representacional com as quais negros e índios participam do panteão identitário gaúcho, através das figuras do escravo Negrinho do Pastoreio e do índio Sepé Tiaraju. Com relação à presença indígena, na construção identitária no Rio Grande do Sul, ao longo dos últimos quase 30 anos, tal situação se modificou sensivelmente, conforme demonstram, entre outros, os trabalhos de Brum (2006) e Brum e Jesus (2015).

Ao longo deste capítulo, desejamos avançar na discussão a respeito da participação indígena no cenário identitário gaúcho. Pretendemos analisar as negociações e disputas a respeito de potenciais invisibilidades e identidades que engendram as figuras de Sepé Tiaraju e Diacuí Kalapalo. Acreditamos que suas figuras nos ensinam sobre os processos seletivos da utilização de personagens indígenas nas narrativas de uma história oficial, sua vivência como mito e as consequências para o reconhecimento das alteridades indígenas na construção de uma ideia de nação e de região.

Nessa perspectiva, a parca presença indígena nas narrativas historiográficas nos remete à definição de invisibilidade. Tal termo, em sua adjetivação social, tem sido fartamente utilizado para caracterizar situações de indiferença e de preconceito vivenciadas por determinados atores sociais. Dentro de um conjunto de configurações sociais, principalmente atrelada aos povos indígenas, o invisibilizar garante a manutenção de percepções equivocadas e idealizadas que, em seu cerne, são interessadas, conforme analisam Brum e Jesus (2015). Para as autoras, os interesses que circulam à idealização das identidades conduzem, de forma negativa, a diferença cultural; essas sanções fazem com que haja uma projeção de um tipo ideal weberiano, fundado em um “tipo

puro”, que prescrevem e assimilam circunstâncias, negando seu caráter contingente (BRUM; JESUS, 2015).

Desse modo, no presente capítulo, desejamos apresentar algumas reflexões a respeito de Sepé Tiaraju e narrativas em circulação na fronteira oeste do Rio Grande do Sul (divisa com a Argentina e o Uruguai), sobre Diacuí Kalapalo, a primeira mulher indígena a casar-se com um não indígena segundo a lei brasileira. Tais percepções e respectivas análises afloraram de um conjunto de trabalhos de campo das autoras, realizados entre 2003 e 2021, e de etnografias que serão revisitadas ao longo deste capítulo.

■ Esta terra tem dono

É bem conhecida a frase que nomeia esta seção. No Rio Grande do Sul, ela é atribuída ao índio missioneiro Sepé Tiaraju, no contexto das disputas entre as coroas de Espanha e Portugal que redundaram na troca dos territórios dos Sete Povos das Missões e Colônia do Sacramento. Sepé Tiaraju, líder da rebelião colonial conhecida como Guerra Guaranítica (1754-1756), proferiu esta frase indicando a recusa dos guarani-missionários de abandonarem suas terras e migrarem para o outro lado do Rio da Prata.

Durante os séculos XVII e XVIII, no noroeste do território onde atualmente se localiza o Rio Grande do Sul, habitantes originários guarani e os padres da Companhia de Jesus, representantes da coroa espanhola na América, protagonizaram a experiência missionária platina. A polêmica experiência das Missões, conforme Melià (1986), correspondeu do ponto de vista da integração colonial dos territórios e de seus habitantes ao aproveitamento do modo de ser dos habitantes originários guarani aos objetivos coloniais de catequização/cristianização, através da construção das Reduções e, posteriormente, das Missões. Os Trinta Povos das Missões foram fundados ao longo da Província Jesuítica do Paraguai, abrangendo o correspondente aos territórios atuais do noroeste do Rio Grande do Sul e parte do Paraná, Argentina e Paraguai.

As menções a Sepé Tiaraju iniciaram no século XVIII, com a publicação, em 1769, do poema “O Uruguai de Basílio da Gama”

(2002). O escritor regionalista João Simões Lopes Neto (2000), em 1913, apresenta a atuação de Sepé Tiaraju e sua santificação popular no poema “O lunar de Sepé” e na “Lenda de São Sepé”. A importância antropológica dessas referências a Sepé Tiaraju está na popularização de sua imagem através de uma linguagem regionalista. Elementos de “O lunar de Sepé” e da “Lenda de São Sepé” permanecem sendo utilizados na atualidade. Podemos observar tais referências na produção de representações tendentes a homenagear o herói. Elas se relacionam à necessidade de perpetuar a memória de sua atuação e a tomada de posição sobre o momento que Sepé protagonizou, pelas relações que indivíduos e grupos estabelecem com seu mito.

As constantes referências a Sepé Tiaraju põem em relevo o seu valor simbólico na construção das identidades regionais sulinas. Porém, se, por um lado, o gauchismo integra sua figura aos seus discursos, designando-o como “primeiro caudilho rio-grandense”, “fundador de uma genealogia de bravos”, por outro lado, há disputas pelo poder de nomeá-lo como “bandeira” de transformações sociais no estado. Há também monumentos que representam sua figura, narrativas tradicionais que o santificam e o espetáculo “Som e Luz”, encenado em São Miguel das Missões/RS, que o apresenta como herói. Há a proposta de sua canonização por uma parte da Igreja Católica, além de sua referência, em 2003, nos conflitos de terra na região de São Gabriel (Sepé Tiaraju foi morto em território do atual município). Nesse episódio, Sepé foi mencionado e disputado como símbolo tanto pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que batizou sua marcha com o nome de “Marcha Sepé Tiaraju”, conforme Göergen (2004), quanto pelos ruralistas da região, que denominaram sua atuação com o slogan alerta: “Esta Terra Tem Dono!”.

Em 2005, antecedendo as comemorações relativas aos 250 anos da morte de Sepé Tiaraju, realizadas em 2006, em São Gabriel, foi proposto na Câmara dos Deputados o projeto de Lei nº 5.516 que: “inscreve o nome de Sepé Tiaraju no Livro dos Heróis da Pátria” (BRASIL, 2009). A lei institui Sepé Tiaraju como herói brasileiro. Igualmente, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul a Lei nº 12.366 foi aprovada por unanimidade e sancionada no dia 3 de novembro de 2005 pelo governador Germano Rigotto. O texto da lei declara Sepé Tiaraju como “herói guarani missioneiro rio-grandense”,

instituindo o dia de sua morte, 7 de fevereiro, como data oficial de eventos do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2005). O surgimento das duas leis relativas à instituição de Sepé Tiaraju como herói nacional e regional remetem a profundas modificações nas identidades liminares do índio guarani missioneiro Sepé Tiaraju: nem índio guarani, nem português, nem espanhol, tampouco brasileiro. Sua liminaridade passa a receber um novo tratamento, já que Sepé Tiaraju, por força de lei, adquire um caráter de brasilidade, tendo sua gauchidade reforçada. Sua figura indígena mitificada passa a ser integrada como etnia concorrente na construção das identidades regionais e nacionais, a partir de sua definitiva celebração como herói, num contexto discursado como “multicultural”.

Ao ser erigido como herói gaúcho e brasileiro, Sepé é exaltado como símbolo da luta pela terra. Suas identidades liminares de Guarani missioneiro não estão mais sendo questionadas, bem como o caráter de sua luta. Conforme Lévi-Strauss (1978), o mito objetiva resolver as contradições entre o passado e o presente. No caso de Sepé Tiaraju e do passado missioneiro, suas apropriações, nesse caleidoscópio de significações, como disse igualmente Lévi-Strauss (1978), “servem para pensar” sobre as relações que estabelecemos com o passado e sobre nossas identidades presentes.

Do ponto de vista da invisibilidade e da opacidade da questão indígena no Rio Grande do Sul, uma das expressões mais significativas na vivência do mito de Sepé Tiaraju e de sua aproximação/distanciamento dos Guarani contemporâneos é o espetáculo “Som e Luz”. Este é apresentado todas as noites no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, declarado pela Unesco como Patrimônio da Humanidade, localizado em São Miguel das Missões. Trata-se de uma narrativa épica elaborada com o intuito de abordar o passado missioneiro. Podemos caracterizá-lo como o teatro histórico que propõe ao público descobrir não apenas os personagens, mas também um cenário das Missões durante os séculos XVII e XVIII. O espetáculo estabelece a identificação entre o passado e o presente através de sua exaltação como proposta turística encarregada de popularizar os sujeitos históricos, o espaço de São Miguel e enaltecer o patrimônio missioneiro, ao produzir mitos a serem cultuados dentro e fora da região das Missões.

Configura-se em importante disseminador da imagem de Sepé Tiaraju, ao apresentar a visão do passado missioneiro, através de uma narrativa teatralizada calcada na expressão dos elementos naturais e materiais que compõem o cenário da ruína reconhecida como patrimônio na atualidade, enquanto testemunho material surgido durante a experiência missioneira passada. A narrativa da história das Missões é elaborada a partir da apresentação de seus protagonistas principais: a terra, a igreja e alguns sujeitos relacionados ao passado dos Sete Povos chamados a dar seu depoimento, contando “o que realmente houve” e “o porquê” de, na atualidade, apenas existirem vestígios (as ruínas), testemunhos daqueles tempos.

Ao ser representado como defensor da liberdade mesclada à ideia de democracia e de telurismo aguerrido na defesa do “pago”, bem como da terra como um valor sagrado e preponderante, Sepé tem sua imagem de índio real subjugada por sua representação romântica. A recepção dessas representações e sua reelaboração pelo espetáculo se inserem numa perspectiva educacional de circulação e (re)semantização de análises do passado para a produção de um imaginário, através de uma linguagem popular que objetiva alcançar a maior parte do público, composto, sobretudo, pelas escolas de todo estado que vêm assistir ao espetáculo como parte de suas atividades letivas. A construção desse imaginário favorável se plasma na elaboração do mito de Sepé Tiaraju como pedagogia da boa história, lição a ser introjetada e entendida como “a verdadeira história das Missões”, sendo situacionalmente aprendida (INGOLD, 2010) pelos espectadores e levada como bagagem de sua visita a São Miguel das Missões.

Ante essa construção épica, a recepção do Som e Luz pelo público estampa as contradições entre o passado glorioso representado no espaço das ruínas de São Miguel e o seu status presente pela impossibilidade de percepção das transformações ocorridas na região e de seus atores, especialmente com relação aos Mbyá-Guarani que vivem na Tekoa Koen’ju, a 30 km da cidade de São Miguel das Missões, e vendem artesanato durante o dia, no Sítio Arqueológico. Para eles a imagem de Sepé Tiaraju apresentada no espetáculo e cultuada pelo gauchismo se choca com sua visão de mundo, conforme apontam Brum e Jesus (2015) ao analisarem as narrativas cinematográficas produzidas por cineastas guaranis.

O herói Sepé Tiaraju que apresentamos acima é exaltado não como índio guarani, mas como um herói branco, de virtudes guerreiras. Nesse sentido, sua exaltação invisibiliza os indígenas reais. Como corolário, os distancia de uma participação mais ativa na construção das identidades gaúchas.

Etnocídio assistido: vida e morte de Diacuí Kalapalo

O termo etnocídio, segundo Pierre Clastres (1982), parte da ideia de destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Sem a noção de etnocentrismo, sua significância se torna vaga, pois é de fato uma designação que leva em sua consequência máxima a outra. Já o assistido, por mais que possa remeter a questões da medicina moderna, de amenizar a dor de uma pessoa doente terminal, sem expectativa de cura e dar assistência a ela até a morte, aqui nos remetemos ao termo como se estivéssemos num espetáculo como o “Som e Luz”, entretanto, neste caso, sobre a vida e morte de Diacuí Kalapalo.

Dentre os diferentes desdobramentos do trabalho de campo realizado na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, especificamente na cidade de Uruguaiana, sobre o processo de acesso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atravessamentos referentes à identidade indígena foram uma constante. O termo indígena precisou ser deixado de lado muitas vezes pelo não entendimento de tal categoria em referência aos povos originários do país. Foi adotado apenas “índio”, assim mesmo no singular nos termos mais comuns à população de maneira geral. Todos os imaginários sobre o que é ser um “índio de verdade” perduram na região; inclusive, algumas pessoas acreditam que os indígenas que vivem aqui no Rio Grande do Sul deveriam voltar para a Amazônia.

A invisibilidade contorna questões que não se restringem apenas no ato de invisibilizar em si, por mais contraditório que isso possa representar. Ela está nos passos da história, no distanciamento criado pelo extermínio e pela higienização, onde reconhecer-se como um possível descendente de índio está num fenótipo idealizado, estereotipado, do que é ser indígena e não pelos costumes ou modo de ser. Segundo Hall

(2016), o estereotipado é aquele que acaba sendo reduzido a traços definidos e naturalizados dentro de uma tipologia essencialista que fixa a diferença a partir do exagero e da simplificação identitária. Não é simplesmente uma falsa realidade, mas, sim, uma representação que nega que possa haver diferença, estabelecendo um padrão estético e estático. Traços como estatura mediana, cabelos pretos, lisos e grossos, lábios avantajados e tom de pele de “bugre ou cor de cuia”, diferenciado do considerado para pardos e negros, figuram o estereotipo daquele que se diz ou autodeclara-se índio/bugre no Pampa.

Segundo Guisard (1996), a origem do termo bugre vem de um movimento herético¹, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Para com os indígenas, o termo foi aplicado com forte noção pejorativa, associado aos índios encontrados na América e, simultaneamente, no Brasil (GUISARD, 1996). As tratativas para o uso de reprodução do termo foram ganhando força aos passos largos da colonização e diferentes contextos violentos. De bugreiro, foi chamado o especialista em extermínio indígena no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Eram grupos que, por intermédio de contrato por serviço de “proteção”, atacavam grupos indígenas em seus territórios, dizimando-os, fazendo parte do projeto colonizador.

Outra referência importante ao termo bugre dá-se à nomenclatura de uma árvore nativa do Rio Grande do Sul. Bugre ou Aroeira de nome científico *Lithrea brasiliensis Marchand*, possui substância cáustica que causam alergias dermatológicas, como uma espécie de queimadura cutânea de tom amendoado como a cor de cabaça ou porongo/cuia, este último mais usado no Rio Grande do Sul. O nome popular de bugre foi dado como uma metáfora ao desconforto e incômodo de sua presença. A reprodução do termo usado, ainda no Rio Grande do Sul e na fronteira oeste, perpassa ao imaginário de que os indígenas que aqui residem, são “menos índios”. O termo pejorativo ainda se refere, àqueles que possuem traços sem características europeias em seu fenótipo, ou ainda, são menos abonados de posses econômicas e vivem em condições mais precárias.

¹ Sinônimo de heresia: interpretação, doutrina ou sistema teológico rejeitado como falso pela Igreja.

Para Howes Neto (2009), no Rio Grande do Sul, o gaúcho se tornou um tipo social humano, de origem do povoamento do sul da América pelo homem branco descendente de europeus. O autor afirma que o mito cunhado sobre a figura do gaúcho está na representação do passado que existiu dentro de um tempo determinado, no presente:

Sua constituição se deu desde meados do século XVII, com a colonização branca, até metade do século XX com a modernização agrária sul-brasileira, promovida pela industrialização e a urbanização, com todos os seus desdobramentos. Este intervalo de tempo que compreende pouco mais de três séculos sedimentou a cultura e a etnicidade do gaúcho. Sobre este passado se produziu uma identidade e sobre esta identidade se produz, hoje e desde então, representações sobre um passado mitificado, heroicizado, e idealizado num mito de origem. (HOWES NETO, 2009, p13).

Há muitas narrativas sobre a incidência daqueles que possuem parentesco com uruguaios para tal tratativa, surgindo afirmações: “meu pai era uruguaio e minha mãe brasileira; por isso, nasci índio”. Poderia até parecer como a identificação de quem se reconhece como descendentes italianos e alemães no próprio estado do Rio Grande do Sul, mas não é isso que acontece. Há uma autodesignação de si como desqualificado ou menos valorizado (GOFFMAN, 1987). É um sentimento de pertença com desdém, que carrega marcas do preconceito estruturado num reconhecimento que, pelas marcas do passado, diminui as questões de identidade e pertencimento, como se estas fizessem mal ao portador e isso fosse um estigma.

Oscar Padrón Favre, no livro *Sangre indígena en el Uruguay*, publicado em 1986, aborda a existência de etnias indígenas no Uruguai. Para o autor, por mais que exista a insistência na extinção e perdurarem os conceitos sobre o verdadeiro povo do campo, os traços indígenas que demarcam a nação uruguaia e sua construção enquanto sociedade persistem. São os costumes e as crenças populares que revelam a força dessa influência. Há, como no Brasil, a incidência de uma supervalorização do aporte imigratório e das formas de significação do trabalho

atrelados ao imigrante, unida à questão da inferioridade atrelada historicamente ao que é ser indígena (FAVRE, 1986).

Conversando com algumas pessoas, as narrativas sobre o pertencimento indígena/uruguaio nunca vêm desacompanhadas de preconceito e estereótipos, designadas a si e aos outros. A descendência indígena no Uruguai é discutida por caminhos distintos do Brasil. No país vizinho, a genética entra como forte componente de discurso; no Brasil, entretanto, são estabelecidas prerrogativas diferenciadas, como: vida na comunidade indígena, modo de ser de cada etnia, reconhecimento por parte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)² e, ainda, o reconhecimento das lideranças. Apesar disso, as lutas nos dois países contornam grandes debates que partem daqueles que se autoafirmam como indígenas, principalmente no que se refere a políticas públicas.

Essas formulações são importantes para o entendimento do processo de compreensão de significações locais para se chegar ao contexto dessa sessão no texto, sobre a vida e a morte de Diacuí Kalapalo. Na verdade, pouco se discute sobre a indígena, mas se fala muito sobre o “Índio de Uruguaiana”:

Ele não era índio, mas se casou com uma índia do Xingu. Levou ela para ali perto onde é a Brigada³. Tem até uma estátua ali na entrada da cidade, pelo menos dizem que tem. Tem gente morando ali onde ele vivia, quem eu não sei te dizer. Mas ela era índia mesmo, que andava de “teta de fora”. E ele que ficou com o apelido de índio. (Diário de campo – 04/08/2020).

A narrativa em alusão ao “índio de Uruguaiana”, tramada pela presença de uma indígena do Xingu no solo gaúcho, fez com que iniciássemos a busca por possíveis resposta dessa identidade suprimida pela imagem masculina não indígena. Em busca simples na internet a partir do termo “índia de Uruguaiana”, um emaranhado de elementos surgiu. Como uma espécie de bricolagem, informações acerca da

² É o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

³ Termo usado para referência da Polícia Militar Estadual no Rio Grande do Sul.

narrativa sobre Diacuí (a indígena de Uruguaiana) foram tomando corpo para a compreensão do cenário.

De nome completo Diacuí Canualo Aiwute (?-1953) – na língua indígena kuikuro-kalapalo, Diacuí significa “flor do campo” –, ela foi uma mulher indígena brasileira, da etnia Kalapalo, que teve sua moradia ao Sul do Parque Nacional do Xingu. Os kalapalo, são originários do sul da Venezuela, norte de Roraima, norte do Pará e, ainda, das Guianas. Foram realocados ao Xingu por iniciativa da criação do parque pelos Irmão Villas-Boas, para “proteger” as etnias dos ideais de progresso na Ditadura Cívico-Militar Brasileira. Ayres Cunha era natural de Uruguaiana, funcionário da Fundação Brasil Central, instituição destinada a desbravar e colonizar as zonas compreendidas entre os altos-rios Araguaia e Xingu, do Brasil Central e Ocidental.

Parte da população de Uruguaiana, conta que Diacuí e Ayres se apaixonaram, casaram-se em São Paulo e ele a trouxe para a cidade já grávida; que teria sido a primeira vez que um branco se casava com uma indígena dentro de uma igreja católica. A cerimônia religiosa, segundo registros, reuniu mais de 10 mil pessoas na Catedral da Sé, na cidade de São Paulo/SP. Devido a poucas informações de caráter geral sobre Diacuí, decidimos mudar para a opção “imagens” no *Google*. Lá havia um acervo de Diacuí que remetia tanto no Xingu quanto a Uruguaiana. As fotos do casamento chamam bastante atenção, principalmente as da revista *O Cruzeiro*, de Assis Chateaubriand dos anos de 1952 e 1953, que trazem a saga de Diacuí, sua vida no Xingu, o romance com o Ayres e, ainda, sua morte.



Figura 1 – Revista O Cruzeiro de 1952 e 1953⁴

Fonte: Google (2020).

Segundo Helouise Costa (2004), a união de Ayres e Diacuí, pelos jornais brasileiros, foi a marca maior da mestiçagem do país. Como se fosse a mão civilizatória branca atuando novamente em prol do progresso, num processo de etnocídio assistido e aceitável (COSTA, 2004). Com a morte de Diacuí, por complicações no parto, a criança foi encaminhada a Uruguaiana com 15 dias de vida, para que a avó materna a criasse. O corpo da indígena, ficou no Xingu por reivindicação dos próprios indígenas Kalapalo. Ayres continuou sua vida de viajante.

Segundo reportagem da Folha de São Paulo⁵, de 20 de fevereiro de 1996, Ayres Cunha foi reconhecido como “sertanista”⁶, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, pelos “relevantes

⁴ Pela pesquisa realizada pelo termo “Índia de Uruguaiana” em Google imagens.

⁵ Redigida por Xico Sá e intitulada “Governo faz homenagem a branco que se casou com índia nos anos 50”.

⁶ Sertanismo foi uma atividade que iniciou durante o século XVII no Brasil, em que homens adentravam o sertão brasileiro com O objetivo de capturar indígenas, explorar metais preciosos e para conhecimento de riquezas naturais e espécies, tanto vegetais quanto animais.

serviços prestados à causa indígena”; pelo reconhecimento, “[...] passou a receber uma pensão de R\$ 600, conforme o ‘Diário Oficial’ de 10 de janeiro daquele mesmo ano” (SÁ, 1996, [s. p.]). O título dado não teria agradado outros sertanistas, como Orlando Villas-Boas, famoso junto aos irmãos pela atuação e criação do Parque Nacional do Xingu, morada de Diacuí Kalapalo. Para Villas-Boas, Ayres Cunha não passava de um ajudante de cozinha e de farmácia, mais passeava pelas aldeias do que trabalhava na Fundação Brasil Central. Ayres apenas teria ficado reconhecido pelo ato do casamento, algo que não era tão digno assim (SÁ, 1996).

Em algumas reportagens da RBST⁷ do ano de 2015, encontramos a afirmativa do retorno de Diacuí ao Xingu. Ao mesmo tempo, em que admirávamos o fato de informações mais recentes estarem disponíveis, demoramos para processar a informação de que aquela Diacuí era a filha e não a mãe. Nos vídeos, a imagem de uma mulher que pouco demonstrava saber sobre sua ancestralidade por diversos fatores, inclusive o geográfico. Porém, não descartamos, a possibilidade de uma não exposição de Diacuí Cunha Dutra sobre sua mãe e os enredos dessa história. Afinal, revisitar o passado após tempo, não é tarefa fácil, ainda mais quando ele foi contado por versões que não são de quem o protagonizou. João da Duclerc Silva, autoafirmado como descendente de Kaingang, Jornalista e Produtor Cultural, foi o responsável por organizar o projeto de retorno de Diacuí ao Xingu. Para o povo Kalapalo, a ação seria simbólica em seus mitos, como um pedaço do seu território voltando para si.

Em uma das reportagens, brincando quando perguntada sobre como imaginaria que seria a experiência com os Kalapalo no Xingu, Diacuí ria. Nas palavras de quem narra a reportagem, Diacuí não teria herdado o espírito aventureiro do pai. Em seu relato, afirmou não gostar de acampar, de ir para fora no mato. No meio do assunto explana: “*Que engraçado, deveria ter puxado alguma coisa!*”. Chegando ao Xingu, Diacuí, que não era mais a Kalapalo, foi bem recebida por seus parentes, encerrando um ciclo doloroso para aquele povo indígena.

⁷ RBS TV é uma rede de televisão estadual brasileira sediada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Pertencente ao Grupo RBS, possui 12 emissoras afiliadas à Rede Globo, cobrindo todo o estado, além de uma sucursal em Brasília.

O retorno de Diacuí filha ao Xingu funcionou como a sanção de um tabu estrutural tanto para os indígenas quanto para os brancos. Levi-Strauss (1978) explica sobre as relações dos mitos e seus significados cunhado na ideia do princípio da reciprocidade, a maneira de um sistema de comunicação organizar as relações de parentesco em sociedade. Os corpos devem ter uma ligação profunda com o lugar de sua origem. Mas, para os não indígenas, cabe a categoria de espectadores da narrativa, pois estão assistindo a um espetáculo performático da civilização para com o outro considerado exótico. O etnocídio assistido, neste sentido, é algo interpretado a partir de disputas identitárias e invisibilidades interessadas. As informações obtidas sobre Diacuí demonstram a profundidade das causas indígenas transmutadas em diferentes esferas de poder entre brancos, sertanistas e os próprios indígenas e sua mitologia.

Da união de Diacuí e Ayres: um “bebê civilizado”. A morte de Diacuí foi como uma metáfora dos desejos brancos de supremacia e progresso a partir da revista *O Cruzeiro*. Gradualmente, ela foi sendo invisibilizada de sua própria história; seu sofrimento foi romantizado e mascarado por vestes ditas como civilizadas. A Ayres foi incorporada a referência e o termo índio como adjetivo, como uma qualidade de valores atrelados a Sepé Tiaraju. Fato que, para um descendente ou indígena em si, acaba se tornando um termo remetido a processos contrários, tal como ser bugre. Para muitos, no entanto, Ayres foi a grande vítima de todo o ensejo desse enredo. Designado como vilão por amar, já que, segundo os uruguaianenses, ele e Diacuí tinham uma vida normal como todos os humanos.

■ Conclusão

A representação de Sepé Tiaraju, surge como uma forma de suprir as necessidades regionalistas e indígenas. Sua figura aparece pela primeira vez com a identidade indígena na literatura, por intermédio de Simões Lopes Neto (2000), no poema “O Lunar de Sepé”. Fora a isso, a disputa pela figura mitológica do guerreiro perpassa pela igreja católica com sua possibilidade canonização como santo e, ainda, ao movimento tradicionalista como imagem do gaúcho. Sepé é popularizado

com uma linguagem que dá conta de agradar românticos e folcloristas. Dando conta das construções diante da imagem de um herói e, também, como um santo. Suas reproduções garantem diferentes eficácias simbólicas, luta pela terra, por liberdade e a demarcação permanente do espaço missioneiro como herança jesuítico-guarani.

No caso de Diacuí, seu enlace matrimonial aos moldes da moral da civilização, fez com que seu esposo se tornasse índio “de verdade”, reconhecido e aclamado na cidade como um salvador, como um herói ou, ao contrário, muitas vezes, como um vilão. É comum ouvir “aquela morreu feliz”, na referência da morte como libertadora da barbárie. A mulher Kalapalo vinda do Xingu encontrou a felicidade junto a um homem branco num conjunto romântico e idealizado. Tudo isso mostra que a branquitude, em sua posição de privilégio, ocupa espaços que deveriam ser de protagonismo indígena.

As relações mitificadas, estabelecem modos performáticos e pedagógicos do culto ao passado e as relações humanas para a construção do pertencimento identitário. São narrativas agindo em prol do imaginário que os grupos estabelecem, as quais, segundo Benedict Anderson (1983), são regras e uma imagem metal mútua, de um ideal em comunhão. Há um pacto coletivo onde todos sabem o que deve ser compartilhado, cultuado e esquecido. As relações pedagógicas dão conta de hierarquizar e estabelecer autoridade para que possam ser repetidas, reproduzidas e inculcadas. A alusão a um passado idealizado é comum, homogeneizante. As conexões refletem o impacto de relações estruturadas sobre formas de imposição à cultura, e ao conhecimento indígena como cultura.

Entre guerras e romantizações, diante da saga da domesticação de territórios, as raízes do extermínio ainda estão em todos nós. Estereótipos foram lançados, construindo aversão a tudo aquilo que está fora do padrão mitificado. Ainda que, por vezes, as coisas fiquem com foco nas misturas, nas miscigenações e nos multiculturalismos, são espaços políticos de discursos mecanizados, suprimindo demandas localizadas, momentâneas, que mascaram o complexo de relações violentas e de subalternização.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso, 1983.
- BRUM, Ceres Karam. **Esta terra tem dono**: representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.
- BRUM, Ceres Karam; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 201-227, dec. 2015.
- CARVALHO, José Murilo. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **A Crise do Estado Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 398-412)
- CHATEAUBRIAND, Assis. **O Cruzeiro**: revista semanal de distribuição nacional. Rio de Janeiro: 1952/1953. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. *In*: CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.54-63
- COSTA, Helouise Diacú: A Fotorreportagem como Projeto Etnocida. **Studium** 17, n.18, p.27-54. 2004.
- FAVRE, Oscar Padrón. **Sangre indígena en el Uruguay**. [S. l.]: [S. n.], 1986.
- GOËRGEN, Sergio. **Marcha ao coração do latifúndio**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- GUISARD, Luís Augusto de Mola. **O bugre**: um João-Ninguém. Estudo sobre exclusão social em Cáceres – MT. 1996. 117f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- GOOGLE. “Índia de Uruguiana”. 2021. Disponível em: <https://medium.com/jornalistas-livres/expedi%C3%A7%C3%A3o-xingu->

2015-diacu%C3%AD-kalapalo-diacu%C3%AD-cunha-dutra-31422a4fea0c. Acesso em: 24 de nov. de 2021

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.22(2), 15-36, jul/dez, 2006.

HOWES NETO, Guilherme. **De bota e bombacha**: um estudo antropológico sobre as identidades gaúchas e o tradicionalismo. 2009. 134f. (Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009).

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

LEI Nº 12.366, DE 03 DE NOVEMBRO DE 2005. <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-12366-2005-rio-grande-do-sul-declara-sepe-tiaraju-como-heroi-guarani-missioneiro-rio-grandense-e-da-outras-providencias>. Consulta em 26 de janeiro de 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LOPES NETO, João Simões. *Lendas do sul*. [1913] Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní conquistado y reducido**. Assuncion: CEADUC/CEPAG, 1986.

OLIVEN, Ruben. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 2006.

RENAN, Ernst. **Qui-est-ce une nation?** Paris: 1882.

SÁ, Xico. Governo faz homenagem a branco que casou com índia nos anos 50. **Folha de São Paulo, 20 fev. 1996**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/20/brasil/23.html>. Acesso em: 12 out. 2020.

WEBER, Max. [1922]. A nação. *In: Ensaios de sociologia*. Organizado por **GERTH, Hans. Heinrich; MILLS, C. Wright (Charles. Wright)**. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002. 325 p.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alinne de Lima Bonetti é antropóloga, licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e doutora em Ciências Sociais, área estudos de gênero, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é Professora Adjunta da UFSC, integrante do Núcleo de Identidade de gênero e Subjetividade (NIGS) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG). É pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Entre os seus temas de interesse e pesquisa, estão: gênero, poder, política, feminismo, desigualdades e suas interseccionalidades, teoria feminista, antropologia feminista e teoria antropológica. E-mail: alinne.bonetti@gmail.com

Ana Virgínia Bitencourt Panerai é graduada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (Unopar) e possui especialização em “História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena” pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Sua área de interesse de pesquisa situa-se na literatura negrobrazileira e antropologia. E-mail: paneraiana@gmail.com

Ceres Karam Brum é professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: cereskb@terra.com.br

Fabiane Ferreira da Silva é doutora e mestra em Educação em Ciências, graduada em Química Licenciatura/Habilitação Ciências. Professora associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com exercício no Campus Uruguaiana. Atua no Curso de Ciências da Natureza, Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Tem experiência na área de Educação, Educação em Ciências e Química, com ênfase na formação inicial e continuada de professoras(es), atuando principalmente com os seguintes temas: currículo, ensino de ciências e química, corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e cultura. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença da Unipampa. Integrante do Grupo

de Pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

Maretz Pamplona de Souza é psicóloga e licenciada em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza. Especialista em Ensino de Ciências na Educação do Campo pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Dom Pedrito. E-mail: pamplonasou@gmail.com

Mylena Francini da Rosa atualmente cursa graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bolsista do Programa de Educação Tutorial Práticas Integradas em Saúde Coletiva (PET PISC) na Unipampa. E-mail: mylenarosa.aluno@unipampa.edu.br

Raquel Cristina Braun da Silva é fisioterapeuta, especialista em saúde mental coletiva e mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença. Atua na área da saúde, corpos, gênero e sexualidade na educação em interface com a saúde coletiva. Possui experiência profissional na reabilitação, promoção de saúde e prevenção de doenças e agravos em adultas(os), crianças e idosas(os) nas diferentes áreas da fisioterapia. E-mail: raquel_criis@hotmail.com

Raquel Karas Batista é licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Especialista em Gestão e Organização da Escola, pela Universidade Norte do Paraná (Unopar) e mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença. E-mail: raquel.k.b@hotmail.com

Renata Colbeich da Silva é estudante de doutorado em Ciências Sociais, mestra em Ciências Sociais e licenciada em Sociologia, com licença maternidade no período de 2011/2. Todos os títulos são pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença da Unipampa. E-mail: rcolbeich@gmail.com

Rodrigo de Souza Balk é bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Ciências Biológicas: Neurociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutor em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica pela UFSM. Atualmente é professor associado com dedicação exclusiva da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) na área de Fisioterapia e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa. Líder do Grupo de Pesquisa em Fisioterapia Neurofuncional (GPFIN), membro

do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEP-PES). Tutor PET MEC do Programa Práticas Integradas em Saúde Coletiva (PISC). E-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br

Tábata dos Santos Fioravanti atualmente cursa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. É assistente em administração na Unipampa, integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença e do Grupo de Pesquisa Magma. E-mail: tabatafioravanti@unipampa.edu.br

Taiana Machado de Machado é professora de história da rede Municipal de Ensino de Dom Pedrito/RS, nomeada desde 2017 no referido Município. Especialista em Ensino de Ciências na Educação do Campo pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Graduada em Pedagogia, trabalhando na Educação Infantil. Especialista em Supervisão e Gestão escolar. Tem muito interesse pelo estudo de gênero e patriarcado, buscando os atores sociais que, de certa forma, são invisibilizados pela história. E-mail: taianamachadodemachado@gmail.com

Tatiane Motta da Costa e Silva é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Especialista em Saúde Mental Coletiva pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde (Unipampa). Especialista em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Unipampa). É mestra em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (Unipampa) e cursa doutorado pelo mesmo programa. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – Gênero, Educação e Diferença e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde (GEP-PES), ambos vinculados a Unipampa. E-mail: tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br

Vanderléia Rodriguez Gonçalves é licenciada em Educação do Campo – Licenciatura plena com ênfase em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Dom Pedrito. E-mail: vanderleia.rodriguez31@gmail.com

Vantoir Roberto Brancher é pedagogo, mestre e doutor em Educação. Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Professor do PROFEPT (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica), Coordenador do grupo de Pesquisa Magma, Coordenador Geral UAB IFFar. E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Suzana Cavalheiro de Jesus é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e investigadora do Programa

Pós-Doutoral em Ciências Sociais, Infância e Juventude CLACSO-RedINJU. Possui Graduação em Educação Especial, Graduação em Sociologia, Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Dom Pedrito. Líder do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença (Unipampa) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de estudos de Povos Indígenas (NEPI) da UFSC. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br



ISBN: 978-65-86602-43-2



9 786586 602432 >