

GIOVANE RODRIGUES JARDIM
MIGUELÂNGELO CORTEZE
MARLOVA ELIZABETE BALKE
ORGANIZADORES



EDUCAR-SE SIGNIFICA
TORNAR-SE **LIVRE**



GIOVANE RODRIGUES JARDIM
MIGUELÂNGELO CORTEZE
MARLOVA ELIZABETE BALKE
ORGANIZADORES

EDUCAR-SE SIGNIFICA TORNAR-SE **LIVRE**

Excertos do III Workshop de Ações Afirmativas,
Inclusivas e Diversidade do IFRS *campus* Erechim



 **Mundo**
Acadêmico

Porto Alegre
2021

Copyright ©2021 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à EDITORA MUNDO ACADÊMICO.



LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

EXPEDIENTE:

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Casalettras

Imagem da capa:

Montagem a partir de composição de Makrovetor/FreePik.com

Editor:

Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Amurabi Oliveira - UFSC

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes - UFPEL

Prof. Dr. Elio Flores - UFPA

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer - UEPG

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves - FURG

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas - UFPEL

Prof.ª Dr.ª Maria Eunice Moreira - PUCRS

Prof. Dr. Moacyr Flores - IHGRS

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres - FURG

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E2446 Educar-se significa tornar-se livre - Excertos do III Workshop de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS campus Erechim / Giovane Rodrigues Jardim; Miguelângelo Corteze e Marlova Elizabete Balke (org.). [edição eletrônica] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

188 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-23-1

1. Educação - 2. Inclusão - 3. Políticas públicas - 4. Ensino - I. Jardim, Giovane Rodrigues - II. Corteze, Miguelângelo - III. Balke, Marlova Elizabete - IV. Título.

CDU:370

CDD:370.371



EDITORA MUNDO ACADÊMICO

um selo da Editora Casalettras

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casalettras.com

www.casalettras.com/academico

APRESENTAÇÃO

A educação, como um processo em vista de tornar-se homem, não depende fundamentalmente da ordem dos fatos sócio-históricos, mas é uma categoria antropológica. Isto é, a exigência primeira, a partir da qual a Bildung toma seu sentido, é o próprio homem em sua situação de inacabamento essencial. A educação não é, pois, conforme sua essência, uma preparação do homem para qualquer saber-fazer. Ela é, antes de tudo, um apelo ao ser, um apelo para tornar-se homem. (Osmar Miguel Schaefer)

Educar-se significa tornar-se livre reúne doze capítulos escritos por trinta colaboradores, entre discentes, docentes e pesquisadores de diferentes formações acadêmicas e instituições que participaram e/ou contribuíram para a realização do III *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, promovido para integrar os núcleos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS – *Campus* Erechim (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades – NEPGS, Núcleo de Memória – NuMem e o Núcleo de Arte e Cultura – NAC).

Em sua terceira edição e como parte do projeto de extensão Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano, o *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade está inserido na perspectiva da educação em relação ao inacabamento humano e a seu desenvolvimento enquanto ser singular, individual e social. Assim, como pode ser visto na passagem em epígrafe, a educação é “antes de tudo, um apelo ao ser”. Nesse sentido, objetiva-se oferecer momentos e espaços para o diálogo e a partilha das ações realizadas pelos diferentes núcleos no *Campus* Erechim no âmbito de uma educação inclusiva e que se propõe a formar integralmente o ser humano, enfrentando também as desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Como experiência formativa do humano, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade tem sido uma oportunidade de diálogo

entre a comunidade acadêmica, que traz as demandas e necessidades regionais, e a comunidade externa, que não foi apenas o público-alvo da atividade de extensão, mas participante desde a concepção até o desenvolvimento das atividades, tanto preparatórias quanto durante o evento.

A presente publicação surge como proposta de que pesquisas e apresentações sejam também publicizadas e disponibilizadas de forma gratuita não só para os integrantes deste projeto de integração, seus ministrantes e participantes dos três dias do evento, mas para todos os autores e leitores que tenham interesse em conhecer, aprofundar e discutir sobre as experiências. São excertos, porque não há palavras suficientes para transcrever tudo o que se aprendeu nesses momentos, tampouco para dar vazão às centenas de comentários dos participantes das palestras e oficinas e às proposições artísticas realizadas nas salas virtuais. As atividades virtuais realizadas permanecem à disposição da comunidade acadêmica no canal IFRS *Campus* Erechim no Youtube.

Carina Dartora Zonin, Elisa Iop e Marlova Elizabete Balke, em *Arte e Cultura no IFRS – Campus Erechim: experiências vividas*, através de um recorte sócio-histórico e da realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) em função da pandemia da COVID-19, têm o objetivo de descrever a experiência vivida em projetos representativos, assim construindo memórias das ações realizadas pelo *campus* na área de Arte e Cultura, um dos eixos da Política de Arte e Cultura do IFRS. As autoras apresentam um relato de experiências que, para além da composição das memórias, constituirá as bases de atuação nos campos de abrangência do NAC, nos quais, historicamente, imerge o IFRS – *Campus* Erechim.

Diego Fernandes Dias Severo, em *Elementos do poder político Kanhgág*, apresenta resultados de pesquisas realizadas sobre o poder político entre os indígenas Kanhgág no Rio Grande do Sul. A partir de incursões etnográficas nas terras indígenas localizadas no norte do RS e em cidades da região metropolitana de Porto Alegre, realizaram-se entrevistas com os atuais e antigos *pã'i mág* (caciques) e observou-se o universo de sucessão da função, assim como foram acompanhadas as mudanças ocorridas de uma liderança para outra.

Fábio Roberto Krzysczak, Maria Inês Varela Paim e Marlova Elizabete Balke, em *NuMem Campus Erechim: história do tempo presente* diante do COVID-19, refletem sobre os dias atuais e a influência da pandemia na saúde, economia, educação, tecnologia, e, principalmente, na cultura. Os autores dizem que, devido à aceleração da história, cada vez mais o cotidiano afasta-se das vivências da tradição e do costume, fazendo com que as memórias deixem de ser encontradas no próprio tecido social e necessitem de lugares especiais para serem guardadas e preservadas em seus laços de continuidades. Assim,

apresentam o NuMem e sua atuação no registro do patrimônio afetivo e cultural, dessa forma publicizando o espaço de desenvolvimento e as ferramentas para o resgate e preservação da memória de forma sistemática e permanente.

Giovane Rodrigues Jardim, em *Perspectivas sobre a memória*: quando não só as estátuas caem, investiga as reflexões sobre a memória e sua relação com a consciência a partir da repercussão hodierna sobre a queda e/ou queima de monumentos artísticos e históricos como as estátuas, perpassando pelas discussões sobre a memória como faculdade humana e sobre a memória partilhada e delineando, assim, os antecedentes à ascensão da memória social como campo de conhecimento interdisciplinar. A partir das perspectivas sobre essa problemática, o autor propõe pensar a construção e o questionamento de representações, de modo a situar a memória social a partir das reivindicações de compartilhamento memorial como motor de coesão social.

Camila Carmona Dias, Claudia Turik de Oliveira e Natálie Pacheco Oliveira, em *Vertentes do feminismo*: atos de resistências, analisam, teoricamente, o movimento feminista e suas principais vertentes. As autoras visam refletir sobre as diferentes vertentes do movimento feminista, assumindo que, ao longo do tempo, foi criado um *habitus*, em uma visão bourdiana, que passou a definir costumes e comportamentos a homens e mulheres, normatizando e estabelecendo padrões de conduta, ou seja, criando modelos de comportamento que são construções sociais, culturais e históricas e que foram naturalizados com o passar do tempo.

Daniel Pires Nunes, em *Ecologia não binária*: uma proposta compatibilista a partir das críticas de Pelizzoli a Luc Ferry, defende uma ecologia baseada numa noção de alteridade não binária. Para tanto, o autor apresenta o conceito de “ecologia profunda” para depois observar as críticas de Luc Ferry a tal posição e a defesa que o filósofo faz da ecologia democrática. Ele apresenta também as críticas de Marcelo Pelizzoli, que são então confrontadas com as de Luc Ferry.

Eliana Paulino de Souza e Luísa Fernanda Silva dos Santos, em *A importância da mulher negra para a formação social brasileira*, por meio do lugar de fala de duas mulheres negras, dão voz às histórias dessas mulheres e, nesse sentido, demonstram que, ao mesmo tempo que foram as maiores vítimas da escravidão, com seu papel multitarefas, encabeçaram lutas em busca da modificação das suas realidades, fato que se assemelha à realidade da mulher negra atual. As autoras buscam desvelar a importância da mulher negra para a formação social brasileira, pois como doméstica, mucama, amante, ama de leite ou mesmo alugada, sempre foi uma presença constante junto à família patriarcal, desde o período colonial.

Miguelângelo Corteze e André Fabrício Ribeiro, em *A história e o MENE na interpretação dos 180 anos do nascimento de Machado de Assis*: do

branqueamento ao reconhecimento, relacionam e problematizam conceitos como os de racismo, escravidão, darwinismo, colonialismo, entre outros, com o objetivo de compreender melhor não apenas a época de Machado de Assis, mas também algumas teorias que geraram o branqueamento da sua imagem para que fosse reconhecido no Brasil.

Meiridiane Domingues de Deus, Tatiane Silva Cerqueira Santos e Renata Cristiane Araújo de Lima Pierre Louis, em *Ingresso de estudantes negras e negros do Ensino Médio ao Ensino Superior*, analisam a vida escolar de estudantes negras e negros, de modo a problematizar as diferentes questões que perpassam suas trajetórias. As autoras refletem sobre o processo de invisibilização, genocídio e redução das possibilidades da população negra em termos de qualidade e condições de acesso a bens e serviços e permanência e inserção nos sistemas de ensino, bem como sobre a necessidade de trabalhar para manter a família e sobreviver, questões que acompanham o processo de escolarização. Elas salientam, assim, a diferença significativa entre inserção, condições de permanência e continuidade na realização e investimento nos estudos entre a população negra e a branca, dado que pode ser observado em relação ao número de estudantes e às taxas de evasão escolar nos diferentes níveis de escolarização.

Miguelângelo Corteze e Raquel Vieira da Silva criaram, a partir da vontade pedagógica de um grupo de servidores e discentes e da comunidade externa, o projeto de extensão Espaços de Memória do IFRS – *Campus* Erechim, com a intenção de iniciar um processo de resgate da história da instituição e da comunidade, receber visitantes, mesmo de forma não presencial, e desenvolver ações educativas preparadas num processo de conhecimento, apropriação e valorização de aspectos significativos de memória, patrimônio e contexto histórico/cultural. Um dos resultados da iniciativa foi a instalação do NuMem.

Fernanda Caumo Theisen, Iloir Gaio, Juliana Carla Giroto, Luciana Dallabona Paska, Luana Tomkelski Rampi, Marcia Klein Zahner, Silvia Salette Remos e Valeria Borszcz, em *Relatos de Experiências: olhares inclusivos que podemos construir*, apresentam experiências de ações inclusivas de ensino e de extensão desenvolvidas em duas instituições vinculadas à rede pública municipal e federal, visando socializar as ações comprometidas, com a eliminação de diversas barreiras à inclusão, e contribuir para a construção da cultura inclusiva em todos os espaços, em especial no ambiente educacional.

Diego Maradona da Hora Mendes, Angelita Carvalho de Oliveira de Freitas e Marcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, em *A presença das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Programa Nacional Biblioteca na Escola*, apresentam uma investigação sobre a presença da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), instituído no ano de 1997 pelo governo federal brasileiro. Os autores apontam que o acervo do PNBE de

2017 foi importante para amenizar a carência de material teórico voltado para a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas públicas e para refutar o discurso de alguns docentes que alegam não trabalhar com a referida lei por falta de livros que abordem a temática.

O projeto de extensão Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano compreende a educação “enquanto processo de humanização, que é uma caminhada do homem para a liberdade”, como bem definiu o saudoso educador Osmar Miguel Schaefer (1944-2021) em *Antropologia Filosófica e Educação* (2015). Suas palavras são tomadas emprestadas para o título desta publicação como forma de prestar uma homenagem póstuma e reforçar que **educar-se significa tornar-se livre**. Nesse sentido, o projeto de extensão e os núcleos do IFRS – *Campus* Erechim que promovem esta publicação coletiva apresentam-se como uma preparação de caminhos, como um exercício dialógico de partilha, de colaboração epistêmica e de compromisso destes pensadores com a defesa de condições para uma existência humana singular e plural. Que a escrita e a leitura destes textos em suas similitudes e/ou diversidades possam significar um exercício de liberdade, dando continuidade ao III *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade.

GIOVANE RODRIGUES JARDIM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
ARTE E CULTURA NO IFRS, <i>CAMPUS</i> ERECHIM: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS....	11
<i>Carina Dartora Zonin</i>	
<i>Elisa Iop</i>	
<i>Marlova Elizabete Balke</i>	
ELEMENTOS DO PODER POLÍTICO KANHGÁG.....	34
<i>Diego Fernandes Dias Severo</i>	
NUMEM <i>CAMPUS</i> ERECHIM: HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE DIANTE DA COVID-19	45
<i>Fábio Roberto Krzysczak</i>	
<i>Maria Inês Varela Paim</i>	
<i>Marlova Elizabete Balke</i>	
PERSPECTIVAS SOBRE A MEMÓRIA: QUANDO NÃO SÓ AS ESTÁTUAS CAEM	58
<i>Giovane Rodrigues Jardim</i>	
VERTENTES DO FEMINISMO: ATOS DE RESISTÊNCIAS	77
<i>Camila Carmona Dias</i>	
<i>Claudia Turik de Oliveira</i>	
<i>Natálie Pacheco Oliveira</i>	
ECOLOGIA NÃO BINÁRIA: UMA PROPOSTA COMPATIBILISTA A PARTIR DAS CRÍTICAS DE PELIZZOLI A LUC FERRY	92
<i>Daniel Pires Nunes</i>	

A IMPORTÂNCIA DA MULHER NEGRA PARA A FORMAÇÃO SOCIAL
BRASILEIRA.....100

Eliana Paulino de Souza

Luísa Fernanda Silva dos Santos

INGRESSOS DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DO ENSINO MÉDIO AO
ENSINO SUPERIOR.....114

Meiridiane Domingues de Deus

Tatiane Silva Cerqueira Santos

Renata Cristiane Araújo de Lima Pierre Louis

A HISTÓRIA E O MENE NA INTERPRETAÇÃO DOS 180 ANOS DO
NASCIMENTO DE MACHADO DE ASSIS – DO BRANQUEAMENTO AO
RECONHECIMENTO129

Miguelângelo Corteze

André Fabrício Ribeiro

O PROJETO DE EXTENSÃO “IFRS CAMPUS ERECHIM: ESPAÇOS DE
MEMÓRIA” E A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE MEMÓRIA.....142

Miguelângelo Corteze

Raquel Vieira da Silva

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: OLHARES INCLUSIVOS QUE PODEMOS
CONSTRUIR160

Fernanda Caumo Theisen

Iloir Gaio

Juliana Carla Girotto

Luciana Dallabona Paska

Luana Tomkelski Rampi

Marcia Klein Zahner

Silvia Salete Remos

Valeria Borszcz

A PRESENÇA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO PROGRAMA NACIONAL
BIBLIOTECA NA ESCOLA179

Diego Maradona da Hora Mendes

Angelita Carvalho de Oliveira de Freitas

Marcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

ARTE E CULTURA NO IFRS, *CAMPUS* ERECHIM: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

CARINA DARTORA ZONIN¹
ELISA IOP²
MARLOVA ELIZABETE BALKE³

INTRODUÇÃO

Historicamente, arte e cultura constituem campos do conhecimento que dialogam e desenvolvem percursos, intimamente, interligados. Perfazer esse caminho, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, requer que observemos o caráter formativo das ações de arte e cultura, o quanto essas influenciam e norteiam os princípios éticos, voltados para a formação humana e cidadã dos sujeitos envolvidos. Essas iniciativas, enquanto processos de ensino-aprendizagem, fundamentam as bases da educação profissional e tecnológica.

A interdisciplinaridade entre as áreas do saber, mais especificamente, da arte e da cultura, inseridas no âmbito técnico e tecnológico, passam a compor, no conjunto, ações que complementam o âmbito tecnicista, habilitando os

1 Carina Dartora Zonin é Doutora em Literatura Brasileira (UFRGS). Mestre em Literatura Brasileira (UFRGS). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na área de Literatura e de Leitura e Produção Textual; Membro do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), do IFRS, *Campus* Erechim. E-mail: carina.zonin@erechim.ifrs.edu.br

2 Elisa Iop é Doutora em Cultura e Sociedade (Universidad del País Vasco, EHU, Espanha). Mestre em Educação (UFPR). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na área de Artes; Membro do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), do IFRS, *Campus* Erechim. E-mail: elisa.iop@erechim.ifrs.edu.br

3 Marlova Elizabete Balke é Doutora em Engenharia de Alimentos (URI, Erechim). Mestre em Educação (UPF). Licenciada em Matemática (UPF). Coordenadora de Extensão; Membro do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), do IFRS, *Campus* Erechim. E-mail: marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br

sujeitos a operacionalizar o pensamento lógico com as vivências artístico-culturais. Assim, interessa refletir, neste estudo, em torno das seguintes questões: de caráter abrangente, como se manifestam as ações de arte e cultura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Erechim*? E, mais especificamente, como essas ações, representativas dos campos da arte e da cultura, contribuem para a formação humana, profissional e cidadã dos sujeitos envolvidos?

Para tanto, contribuem para o diálogo, o pensamento de Vygotsky, em seu texto *Psicologia da arte* (1999), os apontamentos da *Cartilha da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS* (2019), as reflexões de Gaston Bachelard, em seu texto *A poética do espaço* (1993), entre outras leituras que, no decorrer das reflexões, vierem a complementar essa linha teórico-analítica apresentada.

Trazendo para o centro da discussão questões de arte e cultura, chamamos a atenção para a diversidade artístico-cultural que permeia a educação e a vida dos sujeitos envolvidos, vindo a compor um processo formativo, mutuamente, refletido, em um ambiente de reciprocidade arte-vida. A seguir, trataremos de apresentar um recorte sócio-histórico das ações de arte e cultura, no IFRS, *Campus Erechim*.

1. RESGATANDO MEMÓRIAS, NO IFRS, *CAMPUS* ERECHIM: UM RECORTE SÓCIO-HISTÓRICO DAS AÇÕES DE ARTE E CULTURA

Desde a sua criação, em 2006, como Escola Técnica Federal do Alto Uruguai e, depois em 2008, sancionado pela Lei n. 11.892, passando a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), e, em final de 2009 e início de 2010, quando recebe a autorização, do Ministério da Educação, para o pleno funcionamento, é que o *Campus Erechim* vem semeando e formando as bases de uma educação integral e humanista. Com esse propósito formativo, centrado no amadurecimento dos valores humanos e éticos, voltados ao pleno desenvolvimento da cidadania e do mundo do trabalho, também foram se compondo as práticas de arte e cultura, seja no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão.

Neste estudo, interessa refletir em torno de ações representativas da memória histórica do *campus* e que venham a evidenciar o caráter formativo, contribuindo para a percepção humana, profissional e cidadã dos sujeitos envolvidos. Selecionar, para tanto, essas práticas, exigiu critérios, através dos quais realizamos um recorte qualitativo, em caráter de amostragem, descritiva e analítica das ações. De modo mais abrangente, o primeiro critério atenta para a necessidade de as ações, encerradas e/ou em andamento, corresponderem

a projetos desenvolvidos, na área de arte e cultura, no *Campus* Erechim, no período de realização das Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNP's), adotadas em função da deflagração da pandemia do Novo Coronavírus, no Brasil, com início em abril de 2020 e que está em curso, por hora, setembro de 2021, sem previsão de retomada total das atividades presenciais. Em caráter mais específico, entram em cena os seguintes critérios: as ações de arte e cultura devem fazer parte de práticas educacionais desenvolvidas em áreas de atuação do *campus*, seja através de cursos técnicos, tecnológicos ou de ensino médio integrado; necessitam tratar dos eixos de arte e cultura, de forma conjunta e dialógica; devem compor ações de ensino, pesquisa ou extensão, que permitam realizar uma reflexão em torno da formação humana, profissional e cidadã dos sujeitos envolvidos.

Considerando os critérios mencionados e a brevidade deste estudo, apresentaremos três ações, sendo duas desenvolvidas através do ensino e outra representante de ações de extensão do *campus*. No primeiro relato, Carina Dartora Zonin aborda a 3ª Edição da Exposição *Moda Literária*, destacando a sua participação enquanto docente, na disciplina de Leitura e Produção Textual, no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, do IFRS – *Campus* Erechim. No segundo relato, Elisa Iop compartilha uma ação educativa, realizada na disciplina de Artes, junto aos (às) estudantes do primeiro ano do Curso Técnico em Informática – Ensino Médio Integrado, do IFRS – *Campus* Erechim, durante o período de realização das APNP'S, em 2020. Na ocasião propôs que respondessem a pergunta - como será o mundo pós-covid-19? -, mediante a realização de intervenções artísticas nos espaços/ ambientes de isolamento social dos(as) estudantes, em suas 'casas'. A ação foi realizada em parceria com o projeto de ensino *Intervenções artísticas no IFRS – Campus Erechim*. O terceiro relato, Marlova Balke aborda a 3ª *Mostra Cultural*, do IFRS *Campus* Erechim, ocorrida de 01 a 04/12/2020, juntamente com a 9ª Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX). Destaca os desafios de realizar a 'mostra cultural', de forma virtual, em virtude da pandemia por Covid-19. A referida mostra partiu do projeto de extensão *Desenvolvimento Cultural no Campus Erechim*, no ano de 2019, e teve sequência no ano de 2020, através do evento de extensão supracitado.

2. COMPONDO HISTÓRIAS, A ARTE E A CULTURA NO IFRS, CAMPUS ERECHIM: RELATO DE AÇÕES REPRESENTATIVAS

Como um ano atípico, marcado pela Pandemia do Novo Coronavírus, 2020 desencadeou a necessidade de um novo formato para a educação brasileira. Nesse cenário, o IFRS adotou as chamadas Atividades Pedagógicas

Não Presenciais (APNPs), que conecta, de forma remota (não-presencial), docentes e estudantes ao propósito formativo da mediação do conhecimento. No *Campus Erechim*, esse método vem promovendo, cada vez mais, o tom provocativo aos envolvidos no processo, culminando em experiências exitosas, como as que iremos descrever, especialmente, no campo da arte e da cultura.

2.1. EXPOSIÇÃO MODA LITERÁRIA: A DIMENSÃO FEMININA EM TEMPOS AUTORITÁRIOS

Com o intuito de estender pontes entre as áreas do conhecimento, Moda e Literatura, a ação de ensino, intitulada *Moda Literária*, envolveu estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, responsáveis pela execução da ação, no formato de exposição, via plataforma Google Meet. Aberta a estudantes da área de moda, a mesma pôde ser visitada, vindo a compor uma espécie de galeria visual, entre uma e outra apresentação crítica e criativa. Por constituir uma primeira experiência, desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem, a abertura mais ampla da exposição vem a se concretizar com a publicação deste estudo, que propõe refletir em torno das ações de arte e cultura diante do desafio do ensino remoto, na qual essa ação se inscreve.

Assim, encarar o propósito de pensar, dar forma e sentido, a uma exposição, em contexto atípico, caracteriza o desafio e vai ao encontro da natureza instigante das ações de arte e cultura. Essa que, voltada ao diálogo Moda e Literatura, põe em evidência traços culturais e artísticos, seja através do texto literário, seja através do olhar singular das futuras designers de moda: Gleice Mara Tartari Bisognin, Roberta Bisognin e Zaide Maria Vicenzi, protagonistas da 3ª Edição da Exposição Moda Literária, primeira em formato remoto, vinculada à disciplina de Leitura e Produção Textual, sob mediação da professora Carina Dartora Zonin. Um desafio às acadêmicas que, com dedicação e originalidade, deram corpo, forma e feitio ao diálogo moda e literatura, durante a atividade síncrona, realizada em 19 de novembro de 2020, registrada através de imagens que compõem esse relato.

Em outro contexto, a exposição teve a sua primeira edição em 2018, vindo a compor a tessitura inicial desse repertório dialógico, marcado pelas releituras da poesia de Carlos Drummond de Andrade, intitulada *Caso do vestido*, pertencente a antologia *A rosa do povo*. Tendo o vestido como protagonista da dramatização poética, os(as) estudantes foram motivados a refletir em torno da resignação feminina em tempos patriarcais. Nessa linha, seguiu a segunda edição da exposição, em 2019, alinhavando mais pontos à tessitura dialógica, através do conto *A saia almarrotada*, do escritor moçambicano Mia Couto. Nesse ano, a exposição participou, nos dias 21 a 23 de maio, da Semana

Acadêmica da Área de Moda e Vestuário do IFRS, *Campus Erechim*. Na terceira edição, de 2020, para a qual se volta esse estudo, mais pontos alinhavados à tessitura, o almarrotado da saia, entre o desejo feminino e a imposição, crua e fria, de um contexto autoritário. Ainda no formato remoto, em 2021, a quarta edição, estrelada pelo conto de Machado de Assis, intitulado *A igreja do diado*. Novas linhas e novos bordados foram então acrescentados à tessitura, sobretudo variando o tema, aqui voltado às crenças e representações do ‘bem’ e do ‘mal’, travado pelo duelo retórico, pela demonstração de forças, de duas figuras emblemáticas, Deus e o Diabo. Ponto a ponto, fio a fio, a tessitura divina, ‘o manto de veludo rematado em franjas de algodão’; a tessitura diabólica, ‘capas de algodão rematadas em seda pura’.

Sem mais delongas, voltemos ao foco desse relato, que se propõe refletir em torno do diálogo moda e literatura, representativo das ações de arte e cultura, mais especificamente, a protagonizada durante a 3ª Edição da Exposição *Moda Literária*, composta por representações críticas e criativas, potencializadas ‘na’ e ‘pela’ leitura do conto *A saia almarrotada*, de Mia Couto. Essa visitação dialógica permitiu potencializar o alcance estético-literário do texto miacoutiano, singular no trato com a palavra, com o mundo que evidencia, singulariza e denuncia. Em estreita relação de afinidade arte e literatura, arte e moda, sintetizam e iluminam o mundo da vida, palco das dramatizações concretas, abstraídas e condensadas em uma segunda inteligibilidade. Cabe, aqui, a reflexão de Vygotsky, em seu texto *Psicologia da arte*:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho - a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte - disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VYGOTSKY, 1999, p. 307-308).

Eis o ponto sobre o qual alinhavamos a tessitura, a extensividade do diálogo arte-vida, personificado no discurso literário, sob o olhar sensível dos leitores da moda, dos que se ocupam da percepção do sentido através da roupagem das palavras. Assim, por intermédio das leituras críticas e reflexivas em torno do conto e das amarrações criativas entrelaçadas, o traço feminino das mãos que compuseram um novo texto, um novo arranjo, o vestido e sua saia, centro da escuta, da escuta que se prende à trama, linha e agulha bordando a existência da jovem protagonista, ela, que é sem nome, ‘na’ e ‘pela’ saia de um vestido, refletida...

Figura 1: O feminino, inacessível e impróprio, por Roberta Bisognin



Fonte: Arquivo pessoal.

É de rodar essa saia? É de vestir essa saia? Esse cinto, que prende, que prende e oprime, também é de vestir? *O feminino inacessível e impróprio*, para além de intitular a figura 1, elaborada pela aluna Roberta Bisognin, representa a idealização do corpo feminino, ditada pelos padrões sociais do belo. O aprisionamento do corpo da mulher a um estereótipo, a uma imposição que, no conto estudado, representa a violação da liberdade feminina pela intervenção autoritária do patriarcalismo. Nesse mesmo contexto, opressivo e impositivo, aflora a cultura africana no colorido dos tecidos, das estampas, na harmonia da composição, dando a impressão de leveza, de uma possível redenção subjetiva, na possibilidade do vir-a-ser, cultura e identidade alinhavadas, fina tessitura envolta ao colorido da peça, ao desconforto da peça, liberdade e opressão, liberdade e negação, liberdade e privação.

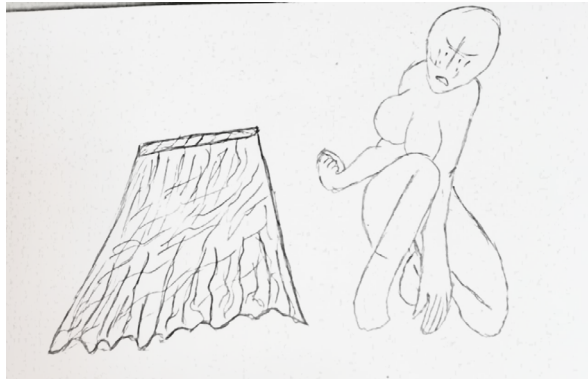
Impulsionados pela leitura do texto literário, pela percepção simbólica da roupa feminina no contexto autoritário, a representação através do desenho vem a compor o diálogo moda-literatura-arte-cultura, a evidenciar o pensamento vygotksyano, de que “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VYGOTSKY, 1999, p. 57). Mais um pouco e a arte envolve o diálogo, a arte da palavra e da escuta, a arte do discurso e da tessitura, a arte do ser e da cultura, a arte na essência da representação estética, cultural e da própria moda. Arte e pensamento, arte e emoção, arte e inquietação, arte e criação. A arte, retomando Vygotsky, “parte de determinados sentimentos vitais, [...] realiza certa elaboração destes

sentimentos [...] que consiste na cartasse, transformação destes sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções”. (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Entre um ponto e outro, no traço delicado e ultrasensível da figura 1, o rosto, despido do traço que o singulariza, estampa a falta: a jovem, que é sem rosto, sem nome, sem voz, simboliza uma caricatura do tempo, uma faceta escamoteada pela tradição patriarcal. A personagem é produto de uma imposição social, regida pelo patriarcalismo, a jovem, órfã de mãe, ao nascer, é submetida à necessidade de servir à casa e aos que nela vivem, seu pai e seu tio, responsáveis pela doutrinação que a limita, constrange, ofusca.

No espelho, a imagem negaceada, ofuscada, distorcida de uma mulher condenada ao não-ser, conduzida ao aprisionamento dentro de si, uma vida em constante tensão e atrito, afinal, de quem é essa imagem que se projeta?

Figura 2: O feminino, tentação e medo, por Gleice Bisognin



Fonte: Arquivo pessoal.

É de vida ou de morte essa imagem? Ou será feita de medo? Um rosto, enfim, perplexo diante da impossibilidade de vestir a saia, de se revestir do feminino que nela vive, arriscar-se, não, ainda não está em tempo. *O feminino, tentação e medo*, não só intitula a Figura 2, elaborada pela aluna Gleice Bisognin, como retrata, expressivamente, a imagem da protagonista frente à saia almarrotada. Aqui, a feição do rosto, feita de luz e sombra, retrata os horrores do medo e do autoritarismo velado que perpassam a vida e as atitudes da jovem, uma força manipuladora dos desejos, das vontades próprias, que a aniquilam enquanto sujeito, elevando-a à categoria negacionista de um ‘ninguém’ e, desalojada de si, já não pode incorporar a saia rodada. Arte e literatura, refúgio e resgate subjetivo; moda e literatura, personificação e catarse; literatura e cultura, aceitação e medo.

Eis por que a percepção da arte também, exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra, é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VYGOTSKY, 1999, p. 314).

O almarrotado da saia, o almarrotado da vida, pregas do tempo, autoritário e centralizador, impedindo a vida sem envergaduras, o tecido sem marcas, a leveza do ser, a feminilidade da roupa, uma mulher com sua saia rodada, livre aos rodopios; uma mulher e a saia rodada, almarrotada, na escuridão de um armário. O distanciamento social, cultural, representado no desenho (figura 2), fortemente sustentado pelas amarras patriarcais, é subjetivo, nutrido pelo radical afastamento do ser diante de si, do eu diante do espelho, impedindo a floração dessa natureza intrínseca que, aos poucos, vai-se con-su-min-do...

Figura 3: O feminino, repressão e opressão, por Zaide Vicenzi

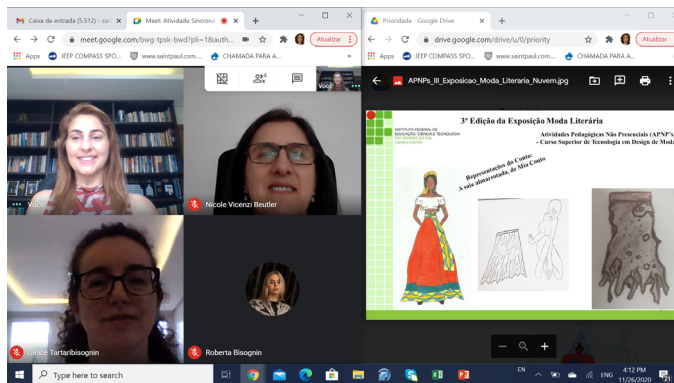


Fonte: Arquivo pessoal.

Na atmosfera cinzenta teu traçado percorre... É de fogo abrasivo e tentador essa saia? É o fogo que consome e modela em pontas a saia? Chamuscada e distorcida, ainda assim, é a saia? *O feminino, repressão e opressão*, mais do que o título da Figura 3, elaborada pela aluna Zaide Vicenzi, simboliza a contaminação destrutiva, lida pelo desgaste do tempo no tom cinzento que perpassa o desenho, pela passagem do tempo no enrugamento do tecido, na saia almarrotada que é a própria personificação da protagonista, uma comunhão subjetiva, tenuamente, tecida: corpo e alma, nas pregas da saia, alinhavadas.

O tempo, então, condensado nas correntezas do rio, obscurecido nas águas profundas, refluí como a imagem do barco que afunda, ainda cru, despreparado para o refluir, sereno e tranquilo, das águas. Assim, também, é a saia enquanto personificação do feminino nas águas indomáveis do patriarcalismo. Em última instância, é a própria jovem a naufragar no rio pelo despreparo de espírito, ainda incapaz de se rebelar contra o refluir que a aniquila. O vir-a-ser, ainda cru, submerge nas águas profundas, talvez reste ao fogo o papel redentor. E assim é em arte, “útil é o medo em si, a descarga em si no homem, pois cria a possibilidade para uma fuga ou um ataque correto” (VYGOTSKY, 1999, p. 314). E assim é, ao final do conto, a redenção morte-vida, que a jovem encena: “Guiaram-me os mandos do diabo e, numa cova, ocultei esse enfeitado enfeite. Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre as labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim”. (COUTO, 2009, p. 32). E assim se fez, no palco-encenação da exposição, os múltiplos fios discursivos da palavra-tessitura:

Figura 4: No almarrotado da saia, voz e tessitura



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Mesmo remotamente, de dentro de nossas casas, distanciadas, fisicamente, em função da pandemia, a prática da exposição nos aproximou, seja pelo envolvimento com a leitura do conto, seja pela peculiaridade dos desenhos, compondo, através do pensamento, crítico, reflexivo e criativo, um espaço libertador. Um espaço que nos levou à experimentação que se singulariza, que cristaliza diferentes olhares, diferentes diálogos, diferentes tessituras, alinhavando, por entre palavras, fios e, por entre fios, palavras, roupa-indivíduo, roupa-palavra, roupa-voz.

Uma leitura conjunta dos desenhos permite observar a singularidade dos modos de ver, de materializar a roupa-tessitura na leitura do literário,

uma recomposição que conjuga os fios da palavra aos fios da roupa, agasalhos do tempo, agasalhos da vida. Perpassando a linha, ponto a ponto, fio a fio, o traçado sugestivo da Roberta personifica uma metáfora do ‘tempo histórico’, marcado pela tradição africana, pelos traços culturais e de identidade que se cristalizam no vestido. A linha ondulada e chocante da Gleice, bem disposta no desenho ao centro da figura, representa o ‘tempo sublimado’, aquele que se apresenta como possibilidade ao vir-a-ser subjetivo, carregado de bens sociais, culturais, mas que, atravessado pela imposição patriarcal, fica retido em um devir à deriva. O traço chamuscado da Zaide incorpora o ‘tempo psicológico’, aquele da passagem, da fluidez descompassada entre o ser e o tempo, invadida pelo tom cinzento do patriarcalismo, que perturba e aniquila o fluxo, sereno e tranquilo, pervertido no almarrotado da saia, nas rugas que roubam a vida, as franjas de vida, as franjas da saia de uma vida possível.

Diferentes modos de conceber o diálogo moda e literatura, o tempo histórico, o tempo sublimado, o tempo psicológico, categorias de análise que os desenhos personificam, a subjetividade colorida, a subjetividade à deriva, a subjetividade renegada, respectivamente, nos desenhos das imagens 1, 2 e 3, levando ao palco a tessitura da linha no contorno expressivo da roupa-palavra: De fogo abrasivo e tentador é o tecido que envolve e liberta, que envolve e perverte, que envolve e aniquila. Afinal, é de morte ou de vida esse vestido?

2.2. INTERVENÇÃO ARTÍSTICA: COMO SERÁ O MUNDO PÓS-COVID-19?

A Pandemia Covid-19 nos fez questionar o presente, mas também suscitar dúvidas em relação ao futuro. Afinal, como será o mundo pós-covid-19? Especialistas de diferentes áreas do conhecimento alertam que não existe essa ideia de que ao final da pandemia voltaremos ao ‘normal’, pois o que teremos é um ‘novo normal’. Entretanto, o ‘novo normal’ ainda é uma incógnita, mas com base nas análises de especialistas de diferentes áreas do conhecimento é possível constatar que provavelmente o mundo sofrerá mudanças que vão impactar a nossa vida. Mariana Castro, em colaboração para a ECOA de São Paulo, ouviu especialistas de diferentes áreas do conhecimento para saber o que elas estão pensando ao imaginar como será o mundo pós-covid-19.

A crise global vai trazer inúmeros impactos negativos, pois além de mortes, corremos o risco de uma recessão generalizada vindo a deixar pessoas em vulnerabilidade social em situação ainda mais crítica. Mas também pode surgir oportunidades. Pelo olhar dos especialistas, no lugar onde vamos desembarcar, o professor, a ciência e o feminismo são valorizados, buscamos o essencial, as relações são mais empáticas e teremos a chance de criar novas

narrativas para o conceito de humanidade. É possível enxergar beleza em meio ao caos. (Castro, 2020, p. 26).

Mas, o que é intervenção artística? A intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. Trabalhos de intervenção podem ocorrer em áreas externas, geralmente espaços públicos de grande circulação, ou áreas internas, conforme o planejamento e projeto em questão, ou seja, conforme as intenções do artista. Segundo Wagner Barja: “Intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra inter-relacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural” (BARJA, 2008, p. 214). Portanto, a intervenção cria proposições ao público, seja ela uma crítica social, uma ação política e/ou apenas uma ação para chamar a atenção para algo que o artista e/ou coletivo de artistas esteja disposto a discutir, a manifestar.

No Brasil, assim como em outros países, nestes tempos de pandemia, a intervenção artística, forma particular de expressão, sai à frente na capacidade de problematizar o momento que estamos vivendo como, por exemplo, as realizadas pelo *Coletivo Meio Fio*, de São Paulo, integrado pelas artistas Carol Stoppa, Ieda Yamasaki, Raquel Santiago, Keka Carrara, Nara Rosetto e Renata Laureano. A respeito da proposta do coletivo, suas integrantes afirmam: “Somos um grupo multidisciplinar de intervenção urbana que trabalha para acolher pessoas, preencher espaços e trazer novas ideias” (COLETIVO MEIO FIO, 2021). Esse coletivo trabalha com a tendência artística de intervenção urbana conhecida como *Yarn Bombing* (bombardeio de fios), a qual consiste em envolver pedaços, recortes ou fios de lã em objetos urbanos, com o propósito de levar mais aconchego e cor para as cidades. Destacamos a intervenção artística difundida nas redes sociais do coletivo (facebook e instagram), no dia 09 de abril de 2020. Nesta intervenção, o coletivo postou uma imagem de um coração bordado em ponto cruz, no espaço de isolamento social de uma das integrantes, em uma janela. Junto com a imagem havia a seguinte pergunta: ‘Vamos bordar corações em grandes janelas? Agradecer quem precisa sair para cuidar de todos nós, mandar uma mensagem de amor aos vizinhos’. A ideia era a de que os participantes bordassem corações em suas janelas com os materiais que tivessem disponíveis e que utilizassem técnicas artesanais que faziam parte de seus respectivos repertórios artístico-culturais.

Figura 5: Vamos bordar corações em grandes janelas?



Fonte: COLETIVO MEIO FIO (2021).

Compartilhamos corações bordados por seguidores(as) das redes sociais do *Coletivo*:

Figura 6: Corações de @micheski @mayaramiranda @renatohofer



Fonte: COLETIVO MEIO FIO (2021).

Tendo como fonte de pesquisa e estudo esta intervenção artística, realizada pelo *Coletivo Meio Fio*, propusemos que escritura da palavra síntese em resposta à pergunta – Como será o mundo pós-covid-19? -, aliada a uma reflexão sobre os seus significados, também fosse realizada no próprio espaço/ambiente de isolamento social dos(as) estudantes do primeiro ano do curso Técnico em Informática – Ensino Médio Integrado do IFRS – *Campus Erechim*, em suas ‘casas’. A Pandemia Covid-19 nos obrigou a traçar novas rotas de vivência diária, nos impulsionou a adentrar cada vez mais no espaço dentro e concentrado que é a ‘casa’. Lugar de isolamento social nesses tempos de pandemia a casa, assim, “abriga o devaneio [...] protege o sonhador [...] permite sonhar em paz”, configurando-se como “uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (BACHELARD,

1993, p. 26). Foi proposto que utilizassem a técnica do estêncil, técnica de pintura que utiliza o molde vazado ou a máscara para aplicar um desenho em qualquer superfície para realizar escritura da palavra-síntese.

Os trabalhos poderiam ser realizados individualmente e/ou em grupo. Contudo, cada participante faria a aplicação do estêncil em suas ‘casas’. O resultado final foi o registro fotográfico da intervenção-palavra e uma breve reflexão sobre seus significados. Em alguns casos, o resultado foi a montagem dos registros fotográficos das sílabas que iriam compor a intervenção-palavra.

A intervenção-palavra de Elias Siqueira é ‘mudanças’. Diz: “É indiscutível que a Pandemia Covid-19 mudou a sociedade, a educação, a economia, as relações e a convivência, mas tais mudanças serão perceptíveis com facilidade quando a Pandemia acabar”.

Figura 7: Intervenção-palavra, estêncil, Elias Siqueira.



Fonte: Arquivo pessoal.

A maioria das respostas dos(as) estudantes à pergunta proposta aponta para mudanças de ordem comportamental. Para Ana Paula Hartmann e Luísa Dornelles Tambara Correia, o mundo pós-covid-19 será um mundo de mais ‘empatia’, pois ao verem o quanto a pandemia afetou a vida das pessoas, principalmente aquelas que tem maior vulnerabilidade social, “as pessoas irão começar a entender como é viver na pele de outras”. Stéfany Vallauri argumenta que “perdemos muitas coisas quando a pandemia apareceu, sentimentos, momentos e pessoas”. Então, no mundo pós-covid-19 “iremos dar mais valor à vida e às pessoas”. Por isso, a sua intervenção-palavra é ‘compaixão’. Amanda Moura, Fernando Perin e Maria Helena Bogies consideram que será um mundo com mais ‘benedicência’: “(...) um lugar mais empático e com mais bondade no coração das pessoas”.

Gabriela Sperotto, Joana Linder, Livia Maria Gali e Roberta Regina Giotti acreditam que o mundo pós-covid-19 será um tempo de ‘resiliência’. O grupo dividiu a palavra resiliência em sílabas (três integrantes ficaram com uma sílaba e um com duas). Produziram o estêncil e o aplicaram em espaços/ambientes de suas ‘casas’. Logo, o resultado da escritura da palavra-síntese revela vestígios das ‘casas’ de cada uma das integrantes do grupo, assim como das superfícies em que foram aplicados os estêncis. A imagem abaixo é o resultado final dos registros fotográficos das sílabas que compõem a intervenção-palavra proposta pelo grupo.

Figura 8: Intervenção-palavra, estêncil, Gabriela Sperotto, Joana Linder, Livia M. Gali e Roberta R. Giotti



Fonte: Arquivo pessoal.

Para Gabriela, Joana, Livia e Roberta resiliência é a habilidade de superar situações adversas e de se adaptar a novas realidades, transformando experiências negativas em aprendizados para a vida. Dizem ainda: “resiliente é aquele que mesmo frente às dificuldades, consegue lidar com seus problemas sem ceder à pressão”. Contudo, ser resiliente não significa pensar positivo, mas conseguir lidar com as adversidades aqui, agora e no futuro. ‘Resiliência’ também foi a resposta da intervenção-palavra proposta por Marco Antonio Tortelli, Henrique Mateus Teodoro, Lucas Blanger e Renan Dalla Monta.

Milena Maria Bender, Ariel Ramos e Luiz Eduardo Sfredo, consideram ‘discrepância’ a palavra que sintetiza como será o mundo pós-covid-19. Para eles, a pandemia já vem evidenciando esses pensamentos divergentes como por exemplo em relação ao combate à pandemia, pois mesmo diante das comprovações científicas ainda existem pessoas que não acreditam na eficácia da vacina contra-covid-19. Argumentam que “a sociedade pós-pandemia terá pensamentos discrepantes em relação ao que aconteceu e ao que acontecerá no mundo”.

Figura 9: Intervenção-palavra, estêncil, Milena Maria Bender, Ariel Ramos e Luiz Eduardo Sfredo”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em sua intervenção-palavra, Marcos Milezarek teve um pensamento divergente em relação às palavras sínteses evidenciadas, anteriormente, em resposta à pergunta ‘como será o mundo pós-covid-19?’: empatia, compaixão, benignidade e resiliência. Para ele, o pós-covid-19 será um mundo mais ‘hostil’, pois “quando tudo passar, as pessoas vão esquecer o que viveram e o mundo vai ser hostil e agressivo, assim como é atualmente”.

Débora Pellicoli e Levi Gomes consideram que muitas coisas que estamos aprendendo durante a pandemia devem ser levadas para a vida toda como “os hábitos de higiene por exemplo, que previnem tanto a Covid-19 quanto diversas outras doenças, assim como as máscaras”. Por isso, a intervenção-palavra proposta é ‘cuidados’. Camila Milena Matiello escolheu a palavra ‘autopreservação’. Acredita que os cuidados para preservar a própria existência nortearão o mundo pós-Covid-19. Para Laura Zaleski, a palavra é ‘reviver’. Diz: “mesmo que as atividades do dia a dia retornem a ser o que eram, nossos costumes vão mudar; precisaremos nos adaptar e aprender a reviver a nossa vida cotidiana”. Já, a intervenção-palavra de Laura Marostica Hübner é ‘reconhecer’, tanto a importância dos professores, quanto dos trabalhadores de serviços essenciais/da área médica e inclusive do feminismo. Aliás, para a antropóloga Débora Diniz, um cenário possível para o mundo pós-pandemia é um lugar onde os valores feministas silenciados pelo patriarcado circulem como o cuidado e a interdependência. Com a suspensão da normalidade da vida, vivemos o desamparo, uma experiência afetiva que pode nos levar a formas alternativas de sobrevivência (CASTRO, 2020).

As intervenções-palavras, aliadas às respectivas reflexões em torno de seus significados, acabaram por resultar na produção de um vídeo. O mesmo foi editado pelas então bolsistas do projeto de ensino *Intervenções Artísticas no*

IFRS – *Campus Erechim*, Gabriela Sperotto e Laura Cecília Zaleski. O referido projeto, contemplado com o Edital Complementar do *Campus Erechim/IFRS* nº 58/2019 ao Edital IFRS nº 68/2019 Bolsas de Ensino 2020, foi realizado de forma remota no ano de 2020. O projeto foi coordenado pelo professor Giovane Rodrigues Jardim em colaboração com a professora Elisa Iop. O vídeo, intitulado *Como será o mundo Pós-Covid-19?*, foi apresentado em 2020, na *Mostra Mosaico - IFFar, IFRS e IFSul* e na 3ª. *Mostra Cultural, Científica e Tecnológica do Campus Erechim do IFRS*.

A ação educativa proposta contribuiu para que os(as) estudantes, do primeiro ano, do curso Técnico em Informática – Ensino Médio Integrado do IFRS – *Campus Erechim*, adquirissem as ferramentas teórico-práticas necessárias para a realização de intervenções artísticas que buscaram problematizar e revelar possíveis cenários para o mundo pós-Covid-19. Criar, gerar novas imagens do contexto histórico atual pode nos ajudar a processar o que vivemos, bem como a refletir sobre o futuro que está por vir.

2.3. TERCEIRA MOSTRA CULTURAL DO IFRS, *CAMPUS* ERECHIM

Este projeto foi uma ação de extensão de caráter social, cultural, educacional, científico e tecnológico e teve como escopo contribuir para a difusão do conhecimento das mais diversas formas de cultura. Especificamente, estimular o desenvolvimento das artes musicais, visuais e artísticas no *Campus Erechim*. Também, proporcionou para bolsistas e estudantes voluntários ou colaboradores apresentarem seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, promovendo a iniciativa, a criatividade e a inovação, assim como a preocupação com o meio no qual estão inseridos. No quesito envolvimento da comunidade, interna e externa, ele ocorreu em sessões de apresentações orais e oficinas de projetos de ensino, pesquisa e extensão ofertados pelas instituições parceiras e comunidade interna do *Campus*, porém sempre de forma virtual.

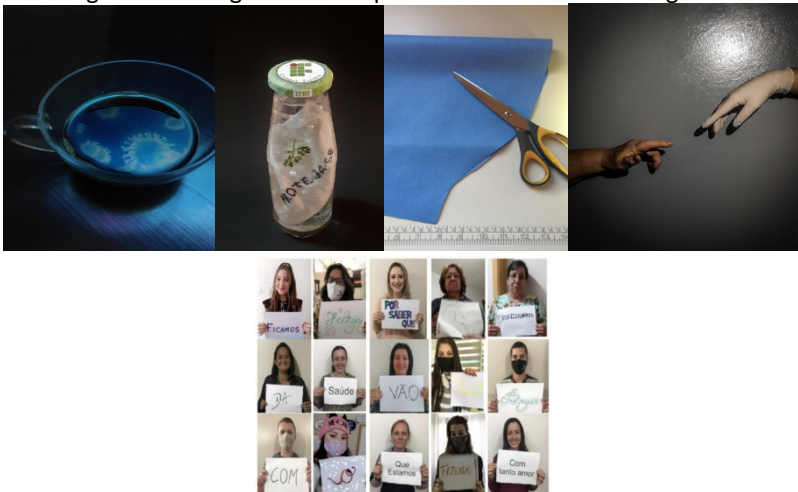
Assim, durante o ano de 2020, realizou-se o respectivo projeto de extensão em uma nova modalidade, ou seja, através de ferramentas digitais, pois, no momento vivenciado pela pandemia causada pela Covid-19, essa foi a nova metodologia de trabalho e de encontros. As respectivas atividades de Arte e Cultura, no *Campus Erechim*, iniciaram-se timidamente no ano de 2019 de forma presencial, de acordo com a política da extensão, tendo em vista que na Cartilha da Extensão consta:

Segundo a Política de Extensão do IFRS, a Extensão é definida como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção,

desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural sustentável, local e regional. (CARTILHA DA EXTENSÃO IFRS, 2019, p. 05).

Para tanto, procurando estabelecer a conexão entre a Extensão, a Arte e a Cultura, no ano de 2020, teve-se a continuidade das ações desenvolvidas pelos servidores, discentes e comunidade externa. Dentre as quais, podemos destacar: o *II Concurso de Fotografias*, o qual teve por objetivo selecionar as cinco melhores fotos registradas no IFRS, *Campus Erechim*, que podem ser utilizadas em todos os meios de comunicação, como folder, *flyers*, cartazes, impressos, pastas e outras peças definidas pela Coordenação do Projeto de Extensão, Desenvolvimento Cultural, deste Instituto, tendo como tema: ‘Registre seu momento no IFRS/*Campus Erechim*’, na ocasião a oportunidade de participação foi para Discentes, Servidores e Comunidade Externa, os quais poderiam apresentar no máximo dez fotografias, sendo estas encaminhadas para o endereço eletrônico do projeto: desenvolvimento.cultural@erechim.ifrs.edu.br. Os critérios específicos para a seleção foram estimados por uma comissão julgadora que deveria observar: criatividade, originalidade e relação com o tema. A respectiva comissão julgadora foi formada pela Direção Geral, Coordenação do Curso Técnico em Produção de Moda e o Diretor de Cultura Municipal, ou representantes, que escolheram as cinco fotografias vencedoras. Quanto à premiação, a vencedora, destacada na Figura 10, recebeu certificação de Vencedora do Concurso de Fotografia 2020, do IFRS – *Campus Erechim*, emitido pela Coordenação de Extensão.

Figura 10: Fotografias destaques do II Concurso de Fotografias



Fonte: IFRS *Campus Erechim*.

Para tanto, esse projeto foi desenvolvido através de Edital de Extensão, pois devido à falta de recursos financeiros, optou-se por realizá-lo através do Edital de Extensão de Fluxo Contínuo: Edital IFRS 57/2020 - Registro de Ações de Extensão, ou seja, sem bolsista e sem recurso financeiro. Sendo que o respectivo Edital tem por objetivo registrar, analisar e acompanhar as ações de extensão realizadas no âmbito das comunidades de abrangência do IFRS.

Logo, o projeto foi uma ação de extensão de caráter social, cultural, educacional, científico e tecnológico, cujo objetivo foi de contribuir para a difusão do conhecimento das mais diversas formas de cultura. Este projeto envolveu a comunidade interna e externa em atividades ofertadas com diferentes ações realizadas, de forma on-line, envolvendo também a inclusão e a prevenção da saúde, tendo em vista a pandemia gerada pelo Covid-19.

Nesta perspectiva, o planejamento das ações necessitou ser realizado e organizado de forma remota, o que apresentou um grande desafio tanto para os organizadores como para o público participante. Diante da pandemia, foi alterado totalmente o projeto, não sendo necessário recurso financeiro; foi repensado o cronograma, a carga horária e a equipe de execução, além da retirada de diversas atividades, procurando adaptar ao trabalho remoto.

O projeto buscou também orientar quanto à saúde das pessoas, tendo em vista o momento de pandemia, possibilitando, desta forma, a participação em campanhas virtuais de prevenção *Outubro Rosa* e *Novembro Azul*, tendo a colaboração da Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus*. Com a nova forma de trabalhar e repensar, surgiram ações como de saúde preventiva, o que se pode destacar nas atividades ilustradas, na Figura 11:

Figura 11: Divulgação de Ações preventivas, Projeto Desenvolvimento Cultural



Fonte: Comunicação, IFRS *Campus* Erechim.

Outrossim, verificou-se a importância de replanejar o que estava previsto e como é importante adequar-se a situações diferentes dando continuidade ao projeto de forma remota e com outras ações, pois evidenciou-se que nada é estanque ou imutável, outrossim é colaborativo e necessário a empatia nesse

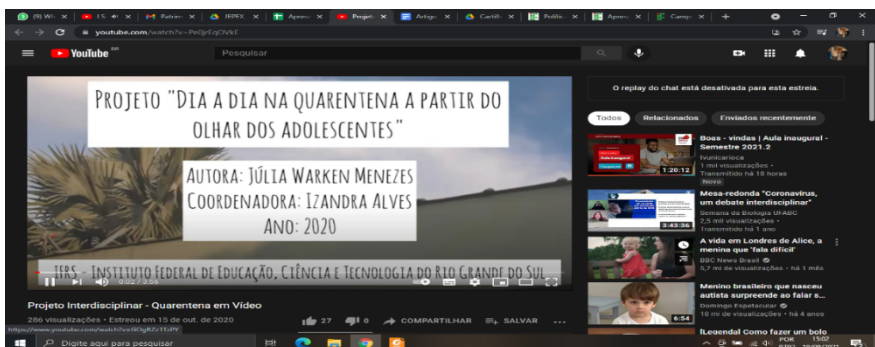
processo. Logo, as ações realizadas envolveram a arte e a cultura de outra forma, sendo mais abrangente, de forma inclusiva como também envolvendo questões de saúde.

No que tange à 9ª *Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão (JEPEX)* e *Mostra Cultural*, do *Campus Erechim*, o desafio foi ainda maior, pois as ações, além de serem apresentadas remotamente, deveriam ser organizadas dessa mesma forma. Contudo, o projeto teve a colaboração de diferentes campi, em que estudantes do ensino médio e técnico abrilhantaram a *Mostra Cultural* com apresentações artísticas e culturais voltadas para a realidade e o momento vivenciado. Pode ser destacado, dentre os vinte trabalhos apresentados, o ‘Dia a dia na quarentena a partir do olhar dos adolescentes’, da estudante Júlia Warken Menezes, a qual apresentou, em formato de vídeo, seu ponto de vista sobre a pandemia, contando suas experiências e compartilhando um pouco de seus pensamentos sobre o assunto:

Espero que mesmo depois do fim da pandemia, quando conseguirmos superar todos os acontecimentos deste último ano, esse registro audiovisual seja uma lembrança da importância de pensarmos sempre nas outras pessoas e não só em tempos de necessidade. Acredito que meu vídeo traz uma reflexão que pode ser muito interessante a todos aqueles que tiverem interesse e estiverem dispostos a ouvir. (Júlia Warken Menezes, 2020).

Esse relato pode ser observado no registro da Figura 12:

Figura 12: Projeto interdisciplinar do Ensino Médio

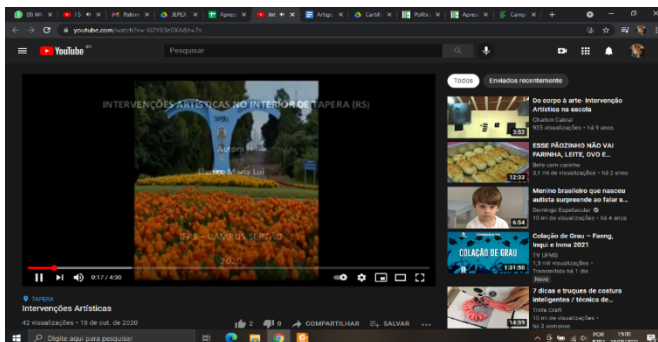


Fonte: Júlia Warken Menez.

Outro trabalho a ser destacado foi do *Campus Sertão*, denominado *Intervenções Artísticas no IFRS - Campus Sertão*, instituição localizada em espaço rural, em Engenheiro Luiz Englert, (distrito do município de Sertão - RS). Esse trabalho teve o objetivo de promover a apropriação sociopolítica,

por parte da comunidade acadêmica de ambientes/espços públicos, (áreas internas e/ou externas), existentes no IFRS - *Campus* Sertão. Contudo, devido à Pandemia (Covid-19), o projeto foi desenvolvido de forma remota. Portanto, as Intervenções Artísticas foram realizadas no próprio espaço/ambiente em que o bolsista reside. A bolsista que apresentou o vídeo na JEPEX foi Elenice Maria Lui, como consta na Figura 13:

Figura 13: Mostra Cultural *Campus* Erechim



Fonte: Elenice Maria Lui.

Estes foram alguns exemplos de ações que foram organizadas, de forma colaborativa entre os campi, assim como reforçando a importância do tripé institucional Ensino, Pesquisa e Extensão. Destaca-se que esse evento é realizado anualmente e, de acordo com a Cartilha da Extensão:

A indissociabilidade das Ações de Extensão com as áreas do Ensino e da Pesquisa deve estender-se a todos os envolvidos - professores, técnicos administrativos, pessoas das comunidades, outras instituições de ensino e, principalmente, estudantes, extrapolando os limites da sala de aula, espaço tradicional de ensino-aprendizagem. (CARTILHA DA EXTENSÃO IFRS, 2019, p. 06).

Portanto, este recorte de projetos e ações de extensão, realizados neste curto período, demonstram o enfrentamento a diferentes desafios entre parcerias, organização, modo de realização, diferentes formas de realizar a Arte e a Cultura, o que com certeza faz a diferença na formação acadêmica de nossos(as) estudantes, assim como comunga com as ansiedades da comunidade externa, dentro de cada momento e de cada oportunidade que vivenciamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto atípico, desencadeado pela Pandemia da Covid-19, o exercício de pensar e de propor ações de ensino, pesquisa e extensão se revelou ainda mais desafiador. No conjunto, a recomendação da prática do distanciamento e do isolamento social ditou novos formatos para as atividades educacionais. No âmbito do IFRS, adotou-se as chamadas Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNP's), isso em abril de 2020 até o presente momento. Diante desse quadro, a prática educativa, como um todo, vem passando pela necessidade de se repensar, de se renovar e de se ressignificar, especialmente, as que se voltam ao ensino e à extensão, como as relatadas, neste estudo.

Como questões norteadoras, esse artigo contou com as seguintes: de caráter abrangente, como se manifestam as ações de arte e cultura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Erechim*? E, mais especificamente, como essas ações, representativas dos campos da arte e da cultura, contribuem para a formação humana, profissional e cidadã dos sujeitos envolvidos?

Em torno da primeira questão, considerando os critérios descritos, no decorrer deste texto, as ações selecionadas: 3ª *Exposição Moda literária; Intervenção artística: como será o mundo pós-covid-19?*; 3ª *Mostra Cultural do IFRS, Campus Erechim*, revelaram, de um modo geral, o potencial de diálogo dos segmentos de arte e cultura com os mais diferentes campos do pensamento humano, como literatura e moda, para além do diálogo intrínseco, promovido de dentro das ações artísticas e culturais, revelando-se campos plenos de emoção e complexidade, respectivamente, a busca pela palavra-síntese do mundo pós-covid-19; a busca de conexão entre Extensão-Arte-Cultura, em tempos de pandemia.

Sobre o primeiro relato, que se ocupou do diálogo moda e literatura, intermediado pelo conto *A saia almarrotada*, de Mia Couto, as dimensões de arte e cultura se evidenciaram no envolvimento com o texto, na leitura sensível, crítica e criativa da dimensão feminina em tempos autoritários, na representação da roupa como personificação subjetiva e de gênero. No segundo relato, que se concentrou na reflexão em torno de possíveis palavras-sínteses do mundo pós-covid-19, a arte e a cultura podem ser lidas e sentidas pela carga emotiva dos(as) estudantes, pelo depoimento substancial, refletindo a própria experiência, colhida em pleno curso, de um mundo pandêmico. No último relato, que se voltou ao registro de ações culturais, no âmbito do IFRS, *Campus Erechim*, o envolvimento com a arte e a cultura se constituiu um dos pilares da própria prática, promovendo intervenções que sintetizam, por meio do registo fotográfico e de ações artísticas e culturais, momentos permeados pela

singularidade dos modos de ver e de conceber o momento presente, abatido por tensões oriundas da pandemia.

Já, a respeito da questão mais específica, que interroga quanto às contribuições das ações de arte e cultura para a formação profissional e cidadã dos sujeitos envolvidos, podemos apontar, de forma conjunta, perfazendo o caráter interdisciplinar e dialógico das ações apresentadas, a concretização de um passo à frente no processo formativo, crítico, criativo e reflexivo, sobretudo, um entendimento mais apurado do poder de transformação das ações artísticas e culturais, seja em relação à prática leitora tanto no diálogo entre moda e literatura quanto às elaboradas frente ao cenário invadido pela Covid-19. Assim, a primeira ação, embora permeada pelo contexto sócio-histórico, refugiou-se na prática da leitura literária, enquanto que a segunda e a terceira ação concentram-se em leituras situadas em relação ao tempo presente.

Entre uma e outra ação, o fio condutor da arte e da cultura, ora mais suspenso pela representação, ora mais empenhado na experimentação, entre ficção e concretude, vai compondo a tessitura, ela própria uma dramatização envolvente, permeada pelos mundos da arte e da vida, banhados de subjetividade e emoção, de afetividade e empatia, de sensibilidade e diálogo. E assim, pois, múltiplas vozes se inscreveram nas vivências, múltiplos olhares permearam as ações, intrinsecamente, inesgotáveis pela natureza que as compõem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/319647/mod_resource/content/1/A%20rosa%20do%20povo%2C%20Drummond.pdf Acesso em: 09 ag. 2021.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **A igreja do diabo**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000195.pdf> Acesso em: 09 ag. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARJA, Wagner. Artigos de Opinião; Intervenção/treinamento: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Iberoamericana de Ciências da Informação (RICI)**, Brasília, v. 1, n.1, p. 213-218, jul./dez. 2008.

CARTILHA da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13q95eFlq5F8Bn1lxGqlvo2sMJk-5dhZi/view> Acesso em: 18 ag. 2021.

CASTRO, Mariana. Colaboração para ECOA, de São Paulo. O Mundo Pós-Covid-19. Especialistas de diferentes áreas ajudam a desenhar a cara do futuro que nos espera quando a tempestade acabar. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/>

reportagens-especiais/o-mundo-pos-covid-19-indice-da-serie/ Acesso em: 13 de mai. 2020.

COLETIVO MEIO FIO. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivomeiofio> Acesso em: 01 out. 2020.

COLETIVO MEIO FIO. Disponível em: https://www.instagram.com/meiofio_/?hl=pt-br Acesso em: 01 de out. 2020.

COUTO, Mia. **A saia almarrotada**. Disponível em: <http://files.portuguesvillare.webnode.com.br/200000144-c3704e2ad/A%20saia%20almarrotada.pdf> Acesso em: 09 ag. 2021.

IFRS. Edital IFRS nº 57/2020, Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2021/2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Edital-57-2020-Fluxo-contínuo.pdf> Acesso em: 18 ag. 2021.

IFRS. Política de Arte e Cultura do IFRS, Resolução nº 033, de 06 de agosto de 2020. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_033_2020_Aprova_Politica-de-Arte-e-Cultura-do-IFRS.pdf Acesso em: 08 de jun. 2021.

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA. Como será o mundo pós-covid-19? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g0BCUvP0sdA> Acesso em: 15 nov. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELEMENTOS DO PODER POLÍTICO KANHGÁG

DIEGO FERNANDES DIAS SEVERO¹

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar alguns resultados de pesquisas realizadas sobre o poder político entre os indígenas Kanhgág no Rio Grande do Sul. Os Kanhgág são um povo indígena do Sul do Brasil, pertencente ao tronco linguístico cultural Jê e têm por característica principal o dualismo, que se materializa nas metades exogâmicas – Kamé e Kanhru, e suas subseções –, na divisão realizada nos elementos da natureza – como o Sol e a Lua, o dia e a noite –, entre outros. Tais classificações são realizadas a todo o momento e incluem disputas políticas internas, que qualificam lideranças como “fortes” e “fracas”, “tradicionais” e “não tradicionais”, que não se referem a natureza das coisas, mas a estados políticos contextuais, que são passíveis de mudança a todo momento.

As terras indígenas Kanhgág estão atualmente localizadas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, existem terras indígenas já homologadas pela Fundação Nacional do Índio – Funai, outras em processo de estudo antropológico e muitas outras sendo reivindicadas pelos indígenas, que acampam nessas localidades. Também existem aldeias indígenas na região metropolitana de Porto Alegre-RS, em Lajeado-RS, Pelotas-RS e Santa Maria-RS (entre outras).

As terras indígenas e aldeias Kanhgág possuem uma estrutura tradicional de lideranças. Essa liderança política é formada pelo *pã'i mág* (cacique) e pelos *pã'i sī* (lideranças menores, denominadas de Capitão, Major, Coronel,

1 Doutor em Antropologia (UFPEL), Mestre em Ciências Sociais (UFSM) e Licenciado em Ciências Sociais (Unisinus). Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), *campus* Alegrete. E-mail: diego.severo@iffarroupilha.edu.br

policiais, entre outros), eles são os responsáveis por autorizar novos residentes na área, resolver conflitos familiares (briga de casais), conflitos entre vizinhos, ocorrência de roubos nas residências e qualquer outra demanda de caráter punitivo. Também possuem a prerrogativa de interlocutores da aldeia, se encontram com as autoridades do Estado Brasileiro (Vereadores, Prefeitos etc.), recebem os visitantes e estudantes que desejam conhecer a cultura indígena e autorizam ou não a permanência de pessoas estranhas à comunidade.

A partir de incursões etnográficas nas terras indígenas localizadas no norte do RS e em cidades da região metropolitana de Porto Alegre, realizou-se entrevistas com os atuais e antigos *pã'i mág* (caciques), observou-se o universo de sucessão na função, assim como se foram acompanhadas as mudanças ocorridas de uma liderança para outra.

Conclui-se que o dualismo presente no parentesco, na mitologia e na cosmologia, também orienta as posições orquestradas a partir da política Kanhgág, que busca englobar o contrário e tornar-se seu, quando isso não é possível o confronto se instala a partir da hierarquia, que exige demonstração de força.

1. OS KANHGÁG: PARENTESCO E SISTEMA DE METADES

Linguisticamente e culturalmente, os Kanhgág, pertencem ao tronco Macro Jê, mais precisamente aos Jê Meridionais (formado também pelos Xokleng), possuem duas metades exogâmias, uxorilocalidade e patrilineares, *kamé* e *kajru*, que repartem todo o cosmos:

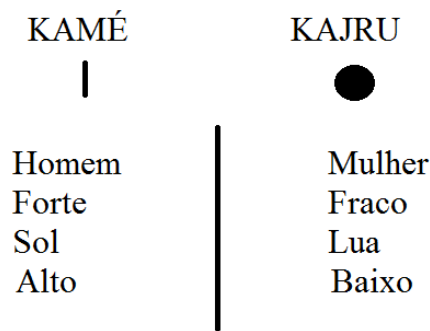
A tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão, por isso eles tem a cor da terra. Numa serra do sertão de Guarapuava, não sei aonde, dizem eles que até hoje se vê o buraco pelo qual eles subiram. Uma parte deles ficou em baixo da terra onde eles permanecem até agora, e os que cá em cima morrem vão se juntar outra vez com aqueles. Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome *Kañerú* e *Kamé*, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que *Kañerú* e a sua gente toda era de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. *Kamé* e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Como foram estes dois irmãos que fizeram todas as plantas e animais, e que povoaram a terra com os seus descendentes, não há nada neste mundo fora da terra, dos céus, da água e do fogo, que não pertença ou ao clã de *Kañerú* ou ao de *Kamé*. (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 58-59)

A partir do mito recolhido por Nimuendajú, vê-se que as metades constituem particularidades opostas, as características físicas e psicológicas determinadas pelos pares estabelecem a união entre membros de grupos

diferentes, assim como as posições sociais pã'i e kujã (chefe e liderança espiritual) devem ser de metades diferentes, para assegurar a complementaridade (VEIGA, 1994; ROSA, 2005).

A dicotomia “nós”/“eles”, auferida por Maybury-Lewis (1984) a cerca dos Xavante, pode indicar um caminho para conhecer os Kanhgág, tomando o modelo como ponto de partida, não como fundamento de tudo (p.366). Dessa maneira, o modelo dual das metades Kanhgág se expressaria da seguinte maneira:

Figura 1 – Símbolos correspondentes as metades Kanhgág.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A organização em metades tem como regra o casamento entre os opostos, a uxori-localidade, que não estão dispostas no plano da aldeia, a proximidade residencial se constitui por famílias extensas e aliados políticos (FERNANDES, 2003).

Instituições sociais traduzem o mesmo padrão complementar, o *jambré* (cunhado real/potencial), homem, da mesma faixa de idade, é parceiro de outro da metade oposta, lhe devendo respeito, cordialidade e companheirismo. O mesmo não ocorre entre regre (irmão real/potencial – da mesma metade), onde os iguais se disciplinam, brigam entre si visando ensinar, corrigir ato ou atitude vista como ofensiva.

Aparentemente simétrico, o sistema de metades Kanhgág estabelece uma hierarquia institucional. Segundo Crépeau (2002) e Rosa (2005), o xamanismo é próprio dos kamé, por possuírem maior força para a relação com os mortos e espíritos do matão. Os kajru detém maior habilidade política, tanto interna quanto no relacionamento com os brancos, mantendo obrigatoriamente, no papel de vice-liderança, um kamé para impedir uma decisão acelerada.

O mito sobre o surgimento da Lua apresenta a metade kamé como fundadora:

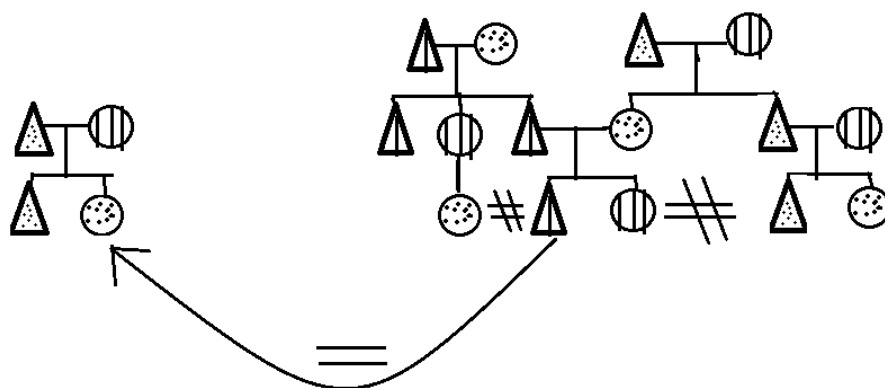
Sol era mais forte e deu um soco no olho de Lua e este ficou mais fraco. Isto aconteceu porque estes astros eram da mesma marca e por isso brigavam, depois que Lua ficou mais fraco, ele perguntou o que ele faria agora que não podia mais trabalhar pois não estava em suas plenas capacidades. Resolveram então que Lua iluminaria a noite, enquanto Sol, o dia. Daí em diante Lua passou a ser de outra marca e nunca mais brigaram. (AQUINO, 2014, p.122-123)

O conflito entre pares iguais aparece aqui como conciliador ao criar a diferença, os mitos apresentam o “outro” como à diferença que estabelece a harmonia. No sistema de parentesco a mesma lógica se estabelece, ao nascer uma filha, o sogro “ganha” um genro para seu grupo político, em contrapartida seus netos serão da metade oposta e conseqüentemente de um grupo político que pode ou não ser aliado.

Dessa forma, entendo que a organização dualista Kanhgág produz outros dentro de um mesmo universo relacional para se reproduzir, sendo verdadeira no dado da complementaridade, e agora posta a prova seu reverso, ou seja, o outro é produzido a partir do conflito de Sol com Sol, que conseqüentemente produz a Lua e a harmonia é estabelecida. De outra parte, agora o outro, na relação de parentesco, é transformado em kaikó (parente) com que finalidade?

Tomando como máxima a complementaridade para a produção da harmonia no universo social Kanhgág, a fabricação do igual em outro (o Sol em Lua) proporciona a união de opostos, a necessidade da alteridade para a vida. No que se refere à incorporação do outro como parente no sistema de parentesco obedece a uma lógica, aparentemente, complexa, pois a posição de Ego, enquanto membro de uma metade, não representa simplesmente suas opções de união, essa também está condicionada a estrutura de aliança na fabricação da família extensa, importante instituição patrilinear de fins políticos.

Figura 2 – Diagrama de parentesco Kanhgág, destacando uniões proibidas e permitidas pela estrutura dualista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O diagrama busca representar as relações sociais estabelecidas como próximas e distantes pelo dualismo, que não é representado apenas pelo sistema de metades, mas pela organização dual do mundo. Dessa maneira, quando uma família extensa é constituída, os membros de metades opostas se tornam parentes por aliança, tornando-se um grupo político, assim, para fins de reprodução da vida, ou criação, incorporação da alteridade, é proibida a união dentro do grupo, dando-se prioridade para a troca, que proporciona maior eficácia na agregação de membros para disputas políticas, e a produção da harmonia com o “outro”.

Nesse sentido, entendendo a organização do mundo como totalidade, a divisão em metades, tal como a transformação do outro em parente através da união e a proibição da união entre primos, possibilita a ampliação do grupo, a união com o distante, mantendo-se a disposição “próximo-distante”, *kamé* e *kajru*, agora em outro plano.

Dessa forma, entender a estrutura social Kanhgág é compreender que o dualismo se impõe em todas as ações cotidianas, sua reprodução na estrutura de parentesco concebe a transformação do “outro” no “eu”, mas com a possibilidade de complementaridade. Assim, o dualismo deve ser interpretado como um fato social total, no sentido de Mauss (2003), pois é um fenômeno que encontra ligação em vários aspectos da vida social, nos relatos míticos, na organização social, na política, e no relacionamento com o mundo não Kanhgág.

Especificamente sobre a inserção do dualismo com instituições não indígenas, atualmente igrejas evangélicas são maioria nas aldeias, o xamanismo ocupa um papel importante nas manifestações reivindicativas, como “expressão”

da “cultura Kanhgág” para turistas, escolas e até mesmo antropólogos. Nos últimos anos etnólogos tem buscado entender o modo específico com que os Kanhgág lidam com as religiões, com a escola, universidades, empregos tipicamente ocidentais etc., tendo em vista que a adesão nesses ambientes é alta. O desenvolvimento etnológico tem apontado para a estrutura do pensamento dualista como possibilidade de explicação (logicamente unido de contextos históricos globais e locais), tendo em vista que o caráter predatório do pensamento Jê.

Caracterizado como um fenômeno total, as relações apresentadas pelo dualismo Kanhgág também se manifestam na organização política, mantendo nas posições de lideranças aspectos opostos e complementares. Passamos agora a exposição dessas relações.

2. O CABEÇA, O PÃ'I, O PÃ'I SĨ E O PÃ'I MÁG

Na introdução desse texto apresentei algumas posições políticas da sociedade Kanhgág. As terras indígenas e as aldeias possuem uma estrutura política tradicional, que possui algumas incorporações dos brancos, devido a influência das agências indigenistas – sobretudo o Serviço de Proteção aos Índios e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio.

É importante ressaltar, que a organização política Kanhgág não separa o poder político da sociedade, como aponta Pierre Clastres (2003), e está fortemente ligada ao parentesco.

As duas principais posições políticas institucionalizadas, ou seja, reconhecidamente pelo conjunto são: o *pã'i mág* e o *pã'i sĩ*. A tradução dos termos é realizada por cacique para *pã'i mág* e o termo *pã'i sĩ* tem uma variação de capitão, coronel, major entre outros.

O termo *pã'i* também pode indicar o chefe de um grupo doméstico, para o qual também é utilizado o termo *cabeça*. No entanto, a proximidade de *pã'i* com os demais termos – *pã'i sĩ* e *pã'i mág* – apresenta uma característica dessa categoria para a organização política das parentelas, portanto superior ao *cabeça*.

Desse modo, compreende-se que todo o *pã'i* é um *cabeça*. Sendo o *cabeça* o chefe de um grupo doméstico e o *pã'i* – além dessa chefia – é capaz de mobilizar politicamente outros grupos domésticos, exigir posições junto ao *pã'i mág* e, inclusive, ascender a tal cargo. De um outro modo, não é todo o *cabeça* que é *pã'i*, pois essa autoridade exige uma potência organizativa e prestigiosa, que está diretamente relacionada com a herança da *Ĩn* (Casa). Assim, entendemos que o *pã'i* engloba a noção de *cabeça*, por possuir maior abrangência política.

Em termos espaciais – acompanhando a organização das aldeias Kanhgág (SEVERO, 2020) –, o *cabeça* estabelece sua chefia na *Ĩn* (Casa=conjunto de

residências) e o *pã'i* consegue reunir politicamente algumas *Īn* e domesticar essa diferença na *Īn sī* (casinha do fogo). Na *Īn sī* o *pã'i* torna-se superior ao *cabeça* na medida que socializa as diferenças, aponta os caminhos políticos e coagula os interesses das diferentes *Īn*. Na medida em que as relações se ampliam também se altera a chefia política, sendo o *pã'i sī* quem exerce autoridade na *ẽmã* (aldeia) e o *pã'i mág* na *ẽmã mág* (aldeia grande).

Assim, é possível delinear uma hierarquia entre as posições políticas:

Pã'i : *pã'i* e *cabeça*

Pã'i mág : *pã'i mág* e *pã'i sī*

Essa definição obedece a hierarquia Kanhgág. Todo o *pã'i* é um *cabeça*, mas nem todo *cabeça* é um *pã'i*. No mesmo sentido, todo *pã'i mág* foi um *pã'i sī*, mas não é todo *pã'i sī* que será um *pã'i mág*.

Entre os termos que sintetizam as relações ainda é possível encontrar o elemento primeiro: o *pã'i*. Para ser *pã'i mág* é necessário que o *pã'i* entre em relações exteriores gradativamente. Deixando o universo da *Īn* – onde é *cabeça* –, ele passa a interagir com outros grupos domésticos – mostrando-se *pã'i* – e pode ser indicado como *pã'i sī* – por sua influência local –, tal desempenho vai lhe habilitando a exterioridade superior, as relações do *pã'i mág*, que incluem além dos grupos domésticos, o diálogo com atores não Kanhgág.

A partir do mapeamento dessas relações fica evidente a abertura realizada pelas classificações Kanhgág em direção ao exterior. Partindo do sistema de metades – *Kamé* e *Kanhru* –, nas denominações sociais, nas espacialidades da aldeia e nas chefias políticas, o movimento se realiza para fora do grupo constituído. As relações do *pã'i mág* se realizam nesse cenário de interlocução e disputa com alteridades, externas ao grupo doméstico, portanto Kanhgág, e externas aos Kanhgág, outros grupos indígenas e os *fóg*. Esse relacionamento exige uma especificidade de ação que inclui a manutenção do bom relacionamento e a demonstração de força.

3. ATUAÇÃO DO PÃ'I MÁG

O *pã'i mág* (chefe político) trata-se de uma pessoa que não somente ordena, mas administra, resolve, distribui cargos e bens econômicos, é visto como alguém central na *ẽmã* (aldeia) e, sobretudo, acumula bens, privilégios, destaque e é respeitado pelas instituições governamentais. A capacidade de unir ao redor de si o número máximo de apoiadores – especialmente os *pã'i* –

que lhe seguem faz com que o *pã'i mág* Kanhgág, talvez de outros coletivos Jê, se aproxime dos grandes-homens melanésios².

A maioria das terras indígenas Kanhgág se organiza politicamente a partir do *pã'i mág* que indica seus *pã'i sî* (capitães), os termos imediatos abaixo do *pã'i mág* são o coronel e o major, seguidos pelos capitães e seus auxiliares. O *pã'i mág* simboliza o centro e os *pã'i sî* (capitães), que vivem nas *êmã* situam o centro delas. Em algumas aldeias prioriza-se que as metades – *Kamé* e *Kanhru* – dos indivíduos sejam distintas, a punição não pode ocorrer entre *jamré*. Em outros locais – na impossibilidade dessa formação – se acolhe membros de grupos domésticos distintos, fato que apresenta uma exterioridade ao grupo. De outro modo, também é encontrado chefias políticas cujos indivíduos sejam de um mesmo grupo doméstico.

Atualmente a estrutura política encontrada nos territórios Kanhgág permanece semelhante aos séculos anteriores. Todas possuem um *pã'i mág*, escolhido por eleições – com inscrições de chapas e campanha eleitoral – ou por escolha de um conselho. Nos dois casos, como observou Fernandes (2003) – quando comparou as eleições ocorridas na *êmã mág Palmas* com a escolha do conselho na *êmã mág Rio da Várzea* – o *pã'i mág* é indicado por um número restrito de pessoas e, em ambos os casos, o resultado tendencialmente não é diverso. Ou seja, nas eleições ou no conselho, apenas alguns *pã'i* escolhem as autoridades.

As opiniões, contudo, são diversas. Nas terras indígenas Kanhgág no Rio Grande do Sul existe o modelo eleitoral e a indicação do conselho. Na *êmã mág Nonohay*, a maioria daqueles com quem conversei é contrário ao processo eleitoral, afirmam que cada *êmã* (aldeia) desejaria indicar um candidato e entendem que a disputa desgastaria os grupos. Uma vez que o apoio declarado a uma oposição derrotada pode impossibilitar uma futura aliança.

Na *êmã mág Guarita*, após mais de uma década com um mesmo *pã'i mág* ocorreu uma eleição em janeiro de 2018. Inicialmente houve a inscrição de sete chapas que ao longo do processo se transformaram em duas (devido a coalizões): a que representava o *pã'i mág* afastado, Valdo e a de Carlinhos Alfaiate, que reunia alguns dos antigos aliados de Valdo.

A chapa encabeçada por Carlinhos Alfaiate saiu vitoriosa. Após dez meses o eleito foi questionado por um membro da comissão eleitoral e o grupo derrotado movimentou-se para lhe derrubar da função. A instabilidade política permaneceu durante o ano de 2019, ocorrendo tentativas de assassinato de

2 De acordo com Marshall Sahlins (2004), a estrutura política Melanésia não instituiu uma posição de chefia. A posição socialmente reconhecida era a de “grande-homem”, a maior influência de um homem proeminente era o segmento em que habitava e para obter maior prestígio precisava buscar apoio em outros segmentos. Quanto mais segmentos o apoiavam maior era seu prestígio.

Carlinhos Alfaiate – cuja casa foi alvo de disparos de armas –, reordenamento das alianças faccionais – famílias que o apoiaram passaram a requisitar sua deposição – e a intervenção armada da Polícia Federal, para investigar e efetuar as prisões dos indivíduos que alvejaram a residência do *pã'i mág*.

As eleições delimitam os grupos políticos, apontam as famílias, seus interesses – que geralmente incluem acesso aos cargos públicos, a ampliação de seus sítios e a prioridade de seus *kanhkó* (parentes) aos serviços oferecidos (como o preparo da terra para o plantio) – e a expectativa de mudança.

De outro modo, o conselho articula a partir dos grupos as “coalizões”, estuda precisamente o nome dos possíveis *pã'i mág*, não sendo possível uma entrada na “concorrência” sem uma autorização prévia. De um modo ou de outro, não parece que um indivíduo sem sustentação de um grupo densamente numérico se arriscaria em uma eleição. Ambos, como apontou Fernandes (2003) mostram um mesmo percurso, as eleições somente deixam as diferenças políticas perceptíveis.

O *pã'i mág* Pénry da *ẽmã mág Nonohay*, na função a 32 anos iniciou como *pã'i sã*, capitão, da *ẽmã Pinhalzinho*, quando seu cunhado Sãngrê, era *pã'i mág*. Após a saída de Sãngrê, que ficou na função 8 meses, alguns homens passaram por ela: Mário Farias, Adelino Lopes e Tino. Esses, segundo Pénry, não possuíam uma qualidade para a função, em suas palavras: “é aquele negócio o poder sobe para a cabeça, daí começa a fazer coisas que não é para fazer, não tem jogo de cintura, e daí surgiu uma eleição [...] e eu tô aí, desde 1982” (PÉNNRY, janeiro de 2018)³.

Segundo Pénry, deixar que o poder “suba para a cabeça” e não ter “jogo de cintura” fazem com que um *pã'i mág* não permaneça na função. A primeira qualidade elencada é o consenso.

Os Kanhgág, quando mencionam o autoritarismo de uma liderança ou os motivos para sua troca, afirmam: o “poder subiu para a cabeça”. O poder “subir para a cabeça” é o descolamento da vida social, é o *pã'i mág* investir somente nos seus desejos pessoais e “pensar somente em si”, não demonstrando para a população seus feitos e estando ausente constantemente. Disso é possível entender que o *pã'i mág* sendo o *cabeça maior*, ele se constitua das *cabeças menores*, quando o “poder sobe para a cabeça” ele perde o *corpo*, ou seja, as demais *cabeças menores*.

3 Em 1982, Pénry assumiu o cacicado da *ẽmã mág Nonohay* por um curto período, posteriormente foram *pã'i mág* Adelino e Tino, retornando Pénry em 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto busquei apresentar alguns elementos do poder político Kanhgág. Evidenciei a conexão entre a organização social, pautada no sistema de metades e na cosmologia, como elementos que delineiam a formação das duas principais posições políticas institucionalizadas: *pã'i mág* e *pã'i sî*.

Ambas posições políticas institucionalizadas guardam relação com a formação das aldeias, a proximidade e o distanciamento com as famílias e, da mesma forma, com o sistema dualista, que estabelece a oposição e a complementariedade como elementos que alicerçam o universo de relações Kanhgág.

As posições que alicerçam o poder político Kanhgág – *pã'i mág* e *pã'i sî* –, assim como o parentesco, a organização social, a mitologia e a cosmologia, são alguns elementos que apresentam o vigor do sistema dualista Jê Kanhgág, que continua a estruturar as relações nessa sociedade ameríndia.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Alexandre Magno. Ritual e xamanismo entre os kaingang: o tempo e a sociocosmologia dos espaços rituais. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v.8, n. 1, p. 109-134, jan./jun. 2014
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003 [1974].
- CRÉPEAU, R. A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil Meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo. **Horizontes Antropológicos**. vol. 1, n° 18, Porto Alegre, jun/2002, p. 113-129.
- FERNANDES, R. C. **Política e parentesco entre os kaingang**: uma análise etnológica. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003 [1950].
- MAYBURY-LEWIS, D. **A sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1984 [1974].
- NIMUENDAJÚ, C. **Etnografia e indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- ROSA, R. G. R. “Os kujá são diferentes”: um estudo etnológico do complexo xamânico dos kaingang da Terra Indígena Votouro. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. **Chefia, parentesco e alteridade:** um estudo etnológico do sistema dualista e do poder político Kanhgág. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

VEIGA, J. **Organização social e cosmovisão Kaingang:** uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

NUMEM *CAMPUS* ERECHIM: HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE DIANTE DA COVID-19

FÁBIO ROBERTO KRZYSCZAK¹
MARIA INÊS VARELA PAIM²
MARLOVA ELIZABETE BALKE³

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo uma época diferente de todas as anteriores, um momento histórico, um acontecimento que servirá de marco referencial a ser registrado e estudado na história e tudo isso em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19 – do inglês *Coronavirus Disease*. Este novo cenário nos leva a refletir sobre a importância da memória e da história mediante o conhecimento do passado, bem como da releitura de toda trajetória percorrida.

De acordo com divulgação do Ministério da Saúde, “Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Ainda de acordo com as informações publicizadas, “o SARS-CoV-2 é um betacoronavírus, pertencente ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (BRASIL, 2021, n.p).

1 Doutor em História (UPF). Auxiliar de Biblioteca (IFRS *Campus* Erechim). Coordenador do Núcleo de Memória do IFRS - *Campus* Erechim (NuMem). E-mail: fabio.krzyszczak@erechim.ifrs.edu.br

2 Mestre em Letras (UPF). Bibliotecária-Documentalista (IFRS - *Campus* Erechim). Membro do Núcleo de Memória do IFRS - *Campus* Erechim (NuMem).E-mail: ines.paim@erechim.ifrs.edu.br

3 Doutora em Engenharia de Alimentos (URI-Erechim). Técnica em Assuntos Educacionais (IFRS - *Campus* Erechim). Membro do Núcleo de Memória do IFRS - *Campus* Erechim (NuMem). E-mail: marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br

Apesar de a vacinação ter contribuído para a diminuição de mortes diárias, desde que entrou em estado de calamidade pública, em 20 de março de 2020, o Brasil já registrou mais de 580 mil vidas perdidas para a Covid-19. Devido à gravidade da pandemia e da calamidade mundial, muitas medidas restritivas foram adotadas. De acordo com o Decreto Legislativo nº 6 de 2020, nessa linha de cuidados, mesmo com objeções de alguns líderes de potências globais, foi necessário adotar o isolamento social a fim de interromper o contágio, do mesmo modo que foram suspensas as atividades presenciais e coletivas (BRASIL, 2020). Com a educação não foi diferente, uma vez que se tornou imprescindível a paralisação das aulas presenciais e a reorganização do seu formato de ensino.

Com o propósito de registrar a história desse período, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) preocupou-se em selecionar acontecimentos e ações que pudessem servir de registro histórico por intermédio de seu Núcleo de Memória (NuMem). Importante salientarmos que a organização do NuMem constitui-se de um núcleo central, com ramificações nas unidades da instituição e seu objetivo é desenvolver mecanismos e recursos necessários ao resgate e à preservação da memória institucional de forma sistemática e permanente (IFRS, 2018).

A partir da criação do núcleo, desde 2020 o NuMem tem priorizado ações que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo ao tripé que consolida os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (IFRS, 2020a). Mediante a pandemia da Covid-19, sua finalidade foi a de evidenciar ações de enfrentamento, ao mesmo tempo em que procurou evidenciar as demais atividades realizadas no IFRS *Campus* Erechim, uma vez que este *Campus* não parou de funcionar. Ao contrário, sistematizou uma organização diferente, adequando-a às novas exigências percebidas e ao novo formato de trabalho.

Sob a perspectiva de que preservar a memória institucional não é apenas resgatar o passado, mas, sobretudo, compreender as diferenças e reconhecer os limites de cada lapso temporal, o NuMem pretende relatar como aconteceu o enfrentamento à Covid-19 no IFRS *Campus* Erechim. Com o intuito de apresentar uma reflexão e não somente um resgate da história, o respectivo núcleo tem em vista demonstrar que tais ações colocam em evidência uma aproximação da comunidade interna e externa. Com isso, oferece distintas condições para análise e comprovação de diferentes formas de se pensar e realizar o ensino, contribuindo, assim, para a progressividade da educação e da sociedade (IFRS, 2021).

1. O PAPEL DO NÚCLEO DE MEMÓRIA NA PANDEMIA COVID-19

Contextualizando historicamente e de forma oficial, o processo de criação dos IFs teve seu início a partir da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), marcando, dessa forma, o surgimento de uma nova concepção de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008, n.p).

Dentre os institutos criados, IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG), a Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS) e a Escola Técnica Federal de Canoas (ETFC). Na sequência expansiva, foram incorporados mais dois estabelecimentos vinculados às Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (CTI), da cidade de Rio Grande-RS.

No entanto, isso não é comum na estruturação de todos os institutos, pois, de acordo com Pacheco (2012), a maior parte das instituições que compõem atualmente a Rede Federal de EPCT teve sua origem nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas no ano de 1909. Para o autor, a concepção de rede vai além de um agrupamento de instituições, pois abrange aspectos organizacionais, de estrutura e formato de gestão, assim como de diretrizes para desempenho das atividades, funcionamento de forma colaborativa e interativa em todo o território nacional devido à federalização.

Na aceção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. E federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação, por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede (PACHECO, 2012, p. 57).

Nesse contexto, é relevante destacarmos que a Educação Profissional e Tecnológica proposta a partir do ano de 2003 constitui-se em uma política pública com projetos de governo que garantem à respectiva rede sua valorização e expansão. E isso é decorrência de melhorias que incluem desde

a infraestrutura até a verticalização do ensino da Educação Básica à Pós-Graduação (FERREIRA, 2020).

Por reconhecer a importância e o valor da história e da memória, o NuMem/IFRS procura resgatá-las juntamente com a recuperação da cultura e das transformações da educação tecnológica na instituição e no país. De igual modo, registra a importância que o IFRS, enquanto instituição pública de ensino, tem adquirido nos contextos regional, social e cultural ao longo dos anos (IFRS, 2020).

Como de certa forma já mencionamos, a pandemia da Covid-19 mobilizou os mais diferentes setores e servidores das mais diversas áreas no Brasil, o que não deixou de acontecer no IFRS, pois, mediante a crise enfrentada, cada um sentiu necessidade de dar sua contribuição em sua área específica. É claro que para algumas áreas do conhecimento o campo de ação foi mais claro e preciso do que para outras, a exemplo das engenharias que podem apresentar respostas imediatas e concretas, como ocorreu com a fabricação de protetor facial e álcool gel no IFRS *Campus* Erechim.

Diante de uma crise avassaladora em nosso país, o NuMem desse *Campus* passou a intencionar uma contribuição efetiva no processo de superação da pandemia. Todavia, suas ações e pesquisas não intervêm de forma direta para salvar vidas, uma vez que não é possível estabelecer comparações entre as ações praticadas por um Núcleo de Memória e as de uma ciência funcional, capaz de produzir objetos para uso imediato da população. Apesar disso, por intermédio da história e da memória, é factível apresentar soluções indiretas para alguns dos problemas enfrentados pela sociedade (IFRS, 2020b).

Uma dessas soluções é auxiliar na compreensão de processos econômicos, políticos e sociais de tempos passados ou ainda em andamento, que permitem analisar a realidade contemporânea e até mesmo as ações da sociedade e do próprio IFRS no combate à pandemia (IFRS, 2021). Soma-se a essa solução a investigação da trajetória das políticas públicas, a situação econômica dos alunos, as mobilizações para retorno seguro das aulas presenciais, ou seja, diferentes questões que requerem um entendimento da relação entre passado, presente e futuro.

Ciente de que estamos vivenciando uma grande crise gerada pela pandemia, que provavelmente estará nos registros de um futuro próximo, o NuMem/IFRS já começou o seu trabalho de documentar, registrar e analisar os acontecimentos atinentes à referida pandemia. Para tanto, servidores do IFRS *Campus* Erechim, membros do NuMem, têm documentado tudo o que está relacionado à Covid e ao IFRS *Campus* Erechim, considerando desde a perspectiva mais objetiva (ações desenvolvidas dentro da instituição, aulas remotas, trabalhos em *home office*) à subjetiva (memórias da quarentena). Ao convocar toda a comunidade acadêmica a documentar a pandemia em

tempo real, o NuMem acredita que as experiências do dia a dia, os artefatos e as memórias se tornarão fontes para futuras gerações entenderem o que essa pandemia provocou na vida de um ser humano, de uma sociedade, de um país, de um mundo todo.

Por muito tempo, imaginamos que a história só poderia analisar um acontecimento décadas depois, revirando arquivos empoeirados. Ou seja, mantínhamos a ideia da necessidade de um distanciamento temporal para analisarmos o que é um capítulo ou uma nota de rodapé da história (GLEZER, 1989). Contudo, muitas vezes, é no presente que temos que buscar soluções, e não esperar o tempo passar para encontrarmos saídas para uma crise sem precedentes como a que vivemos desde 2020.

A busca por soluções ocorre, por exemplo, com levantamentos e documentações no calor dos acontecimentos e, se possível, dando respostas rápidas e precisas à sociedade. Nos dias atuais, o protagonismo das atividades on-line não tem contribuído para imaginarmos uma história da Covid-19 narrada exclusivamente a partir dos arquivos analógicos. Logo, a compreensão do cotidiano da pandemia vai exigir técnicas e ferramentas para investigação e apresentação de dados digitais para além das informações demográficas. Não obstante, acreditamos que a junção de todos os documentos e das ações que o IFRS *Campus* Erechim tem feito durante a pandemia pode facilitar a escrita dessa história.

2. AÇÕES DO IFRS *CAMPUS* ERECHIM PARA ENFRENTAR A COVID-19

De certa forma, em outras palavras, já dissemos que o NuMem reconhece a importância de registrar este tempo que ficará marcado na memória devido ao impacto causado no cotidiano de todos. Em virtude disso, atividades solidárias que foram e continuam sendo executadas no *Campus* Erechim têm sido devidamente salvas e armazenadas (GLEZER, 1989). O objetivo dessas ações é o de contribuir para o combate da Covid-19, ou então, amenizar as sequelas provocadas por essa doença tanto no sentido de prevenção, com doação de vestimentas e equipamentos de proteção, quanto no sentido financeiro, com doações de alimentos e materiais de higiene e limpeza, ou ainda no lado psicológico, com palestras e eventos que auxiliem na diminuição dos efeitos do isolamento.

Relevante enfatizarmos que, durante o período da pandemia, com o intento de evitar o contágio e a propagação do vírus, foram emitidas Instruções Normativas, Portarias e outros documentos, priorizando o trabalho remoto e limitando o acesso ao *Campus* (IFRS, 2020c). Desse modo, restringiu-se

o número de pessoas circulando nas dependências do mesmo. Porém não é somente por intermédio de aula presencial ou on-line que uma instituição viabiliza a construção de conhecimentos. É preciso que ela também reforce o compromisso com a sociedade na qual está inserida. Por esse motivo, é que o IFRS *Campus* Erechim quis dar sua contribuição em um momento tão difícil para todos.

À vista disso e deixando de lado o abalo emocional e o medo causados pela Covid-19, bem como a tristeza ao observarmos o *Campus* privado de seus principais agentes, tomamos a decisão de mostrar que uma instituição vai além das aulas. Mesmo sem termos a vivacidade e a alegria dos alunos e as correrias rotineiras dos servidores e terceirizados para deixar tudo em ordem, organizamos projetos e ações com a finalidade de colaborarmos com a comunidade e região. A solidariedade, portanto, foi o dispositivo que nos motivou a desenvolver projetos e ações a fim de conseguirmos atender às demandas emergenciais da comunidade diante das adversidades do momento.

Com a intenção de prestar sua contribuição, o IFRS *Campus* Erechim, representado pelas diversas áreas de atuação, buscou reunir voluntários para atender às demandas de hospitais e instituições de saúde por equipamentos de proteção individual. Para a efetivação do projeto, o *Campus* contou com a assistência do Comitê de Acompanhamento e Prevenção – Covid-19 do IFRS. Dessa forma, as ações partiram de orientações necessárias e das normas de segurança e padronização com a intenção de agilizar o funcionamento seguro do *Campus* em um momento atípico.

Diversas áreas e cursos do IFRS *Campus* Erechim deram a sua contribuição, a exemplo do Curso de Engenharia Mecânica que prestou serviço de apoio às instituições de saúde da região do Alto Uruguai com a manutenção de seus equipamentos respiradores, como também desenvolveu mais de 200 protetores faciais, da categoria *Face Shield*, os quais, atendendo à demanda da rede de saúde regional, foram entregues a diferentes entidades, como Hospital de Caridade e Hospital Santa Terezinha de Erechim. Ademais, foi realizada a entrega do protótipo de campânula que visa aumentar a proteção dos profissionais no momento da intubação. Esse protótipo foi desenvolvido na empresa Menno Equipamentos para Escritório (Erechim-RS) e teve sua validação reconhecida pelas equipes médicas. Também foram entregues *Face Shields* e máscaras N95 à Secretaria Municipal de Saúde e ao Centro de Oncologia Clínica (COC) de Erechim, buscando, com isso, suprir um possível aumento de demanda desses equipamentos.

Empenhado em auxiliar as instituições de saúde e também minimizar problemas ocasionados pela Covid-19, o mesmo curso realizou a entrega de dois boxes de intubação à Fundação Hospitalar Santa Terezinha de Erechim. Esses equipamentos foram fabricados nos laboratórios do Centro Tecnológico de

Acessibilidade (CTA) do IFRS *Campus* Bento Gonçalves e servem para ampliar a proteção de profissionais de saúde que atendem pacientes com a Covid-19. Composto por uma caixa em acrílico, denominada “Aerosol box”, o referido equipamento atua como barreira mecânica entre o médico/enfermeiro e o paciente, uma vez que é colocado sobre a cabeça do paciente no leito hospitalar, reduzindo, assim, os riscos de contaminação. Vale ressaltarmos que, durante o desenvolvimento das ações, a equipe do Curso de Engenharia Mecânica pode contar com a colaboração de várias empresas e pessoas físicas da região.

O IFRS *Campus* Erechim, por intermédio de técnicos e professores do Curso de Engenharia de Alimentos, produziu aproximadamente 500 litros de álcool glicerinado, líquido 70° INPM, para doação à rede de saúde da região do Alto Uruguai. Essa operação foi realizada por servidores voluntários nos laboratórios do *Campus* Erechim.

No âmbito da área de moda, professores, técnicos e voluntários se organizaram para a confecção de batas hospitalares descartáveis, máscaras e outros acessórios utilizados pelos profissionais de saúde. Inicialmente a produção foi direcionada à Fundação Hospitalar Santa Terezinha de Erechim com a entrega de cerca de 500 peças de batas descartáveis. As servidoras (professoras e técnicas) trabalharam na modelagem, prototipagem, na ficha técnica e na sequência operacional do modelo, além de desenvolverem uma cartilha contendo orientações aos voluntários do projeto.

De acordo com informações da professora Raquel de Campos, docente no *Campus* Erechim e coordenadora da ação, o projeto surgiu a partir da percepção do aumento de demandas por Equipamentos de Proteção Individuais (EPIs) têxteis na Fundação Hospitalar Santa Terezinha. Essa percepção resultou no movimento “Costure em Casa” e este deu sua contribuição por meio da confecção de vestimentas hospitalares.

Ainda em conformidade a coordenadora da ação, num primeiro momento, o intento era a confecção de duas mil batas hospitalares descartáveis por mês, entretanto, devido à escassez de matéria-prima, foi necessário reduzir para quinhentas unidades. Com o aumento de hospitalizações e com a gravidade da Covid-19, a necessidade de mais vestimentas hospitalares intensificou, dificultando ainda mais o recebimento do material – TNT especial com gramatura mínima de 50g/m², hidrofóbico e com uma filtração bacteriostática que impede a propagação de bactérias e cria barreiras contra o vírus.

Posteriormente, o projeto tomou uma proporção maior e outras empresas e instituições contribuíram com doações. Mediante a demanda da rede hospitalar e para que as solicitações pudessem ser atendidas, tornou-se imprescindível o engajamento de outros voluntários, principalmente na parte da costura das peças.

Essa campanha foi realizada em parceria com o Centro Tecnológico e o Sindicato das Indústrias do Vestuário do Alto Uruguai (SINDIVEST). Igualmente contou com a colaboração de diversas empresas do segmento de vestuário, bem como com a contribuição de muitos voluntários que foram fundamentais para o sucesso dessa ação.

Nessa direção, com o engajamento de servidores e voluntários de diversas áreas, inclusive administrativa, e com o apoio de várias entidades e instituições, o IFRS *Campus* Erechim promoveu a arrecadação de óleo de cozinha usado para a confecção de sabão artesanal. Além de procurar atender a uma das medidas de higiene contra a Covid-19, isto é, lavar as mãos com frequência, o desenvolvimento desse projeto priorizou a questão ecológica, visto que o óleo de cozinha utilizado é objeto de descarte. Dessa forma, evitou-se que fosse despejado de modo inadequado no meio ambiente, provocando a contaminação do solo e das águas. Assim sendo, essa ação contribuiu de forma ainda mais eficaz com a sociedade e com a natureza. Ao finalizar a arrecadação dos materiais necessários, deu-se início à testagem das receitas e posterior fabricação do sabão, resultando em 238 kg de sabão branco e 130,5 kg de sabão com álcool e sebo.

Todo o material produzido foi doado às famílias em situação de vulnerabilidade social. Assim como esse projeto contou com a colaboração de instituições e entidades parceiras na doação do material, o mesmo ocorreu na distribuição do produto, pois 644 famílias receberam pacotes de sabão, acompanhados de folheto informativo, com orientações de hábitos de higiene efetivos, uso de máscaras, além de medidas práticas e acessíveis de combate ao Coronavírus. Ao final, o projeto conseguiu atender mais de 2.500 pessoas.

Outro projeto que contou com o envolvimento dos servidores e voluntários do *Campus* foi a arrecadação de alimentos em parceria com o Movimento em Defesa da Democracia, Educação Pública e Direitos Sociais. Seu desígnio foi congregar recursos na comunidade acadêmica do *Campus* Erechim, reunindo docentes, técnicos e discentes em prol da aquisição dos insumos para a manutenção das ações colaborativas com a comunidade regional. Esse material arrecadado foi entregue às comunidades indígenas e às pessoas em situação de vulnerabilidade de Erechim e região.

Dentre as diferentes ações realizadas, a área de Gestão & Negócios organizou e desenvolveu um projeto coordenado pelo docente Sidnei Dal'Agnol, cuja meta correspondeu às mudanças dos pontos de venda de cooperativas da agricultura familiar, partindo de indicadores levantados por diagnóstico previamente realizado junto às seguintes cooperativas: Cooperativa de Laticínios Ibiaçaense Ltda, Cooperativa de Produção e Consumo Familiar Nossa Terra Ltda, Cooperativados, Pequenos Agropecuaristas de Erval Grande Ltda.

Esse projeto que visa à melhoria dos pontos de venda das cooperativas ainda está sendo executado por servidores públicos, professores de várias áreas do conhecimento, formando um grupo multidisciplinar, e estudantes do IFRS. Outrossim, conta com o apoio da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e da Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR). Segundo informações obtidas por diagnóstico, as cooperativas possuem pontos de vendas que apresentam dificuldades variadas, o que dificulta o crescimento e, em alguns casos, põe em risco a viabilidade.

Como percebemos, nesse período de pandemia, muitas atividades de ensino, pesquisa e extensão foram e continuam sendo realizadas no *Campus* Erechim do IFRS.

Nesse seguimento, convém destacarmos também uma ação desenvolvida na área de Informática, coordenada pelo professor Ernani Gottardo, isto é, o projeto multicampi denominado “Feira Virtual em Ibirubá-RS”. Essa proposta diz respeito a uma ação multidisciplinar e tem o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento do ambiente de comércio eletrônico “Feira Virtual” desenvolvido no *Campus* Erechim do IFRS, já em funcionamento na Central de Cooperativas (CECAFES).

A “Feira Virtual” é canal digital que tem a finalidade de potencializar e incentivar a produção de alimentos orgânicos e agroindustrializados, com a conseqüente comercialização direta aos consumidores (cadeias curtas), e ainda valorizar o cooperativismo. Equitativamente, o projeto pretende ampliar o alcance da feira para a Cooperativa de Pequenos Agropecuaristas de Ibirubá LTDA (Coopeagri) do município de Ibirubá-RS.

Para atender às demandas dessa expansão, o *Campus* Ibirubá do IFRS deve atuar em parceria com o *Campus* Erechim. Essa atuação conjunta dos *Campus* permite atender às necessidades iniciais da Coopeagri para implantação da respectiva feira em Ibirubá-RS e também viabilizar o contínuo desenvolvimento de novas funcionalidades e aprimoramentos na plataforma de comércio eletrônico já existente.

Ainda, no que tange às atividades do NuMem na perspectiva do ensino, cabe evidenciarmos a construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso Integrado ao Ensino Médio de Mecatrônica, com a participação de integrantes do núcleo, bem como de docentes e técnicos administrativos em educação. A ação realizada foi planejada levando em conta o momento de pandemia e a nova forma de trabalhar (remotamente), como também a ampla divulgação do NuMem para a comunidade interna e externa, visto que foi incluído no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) supracitado. Após reuniões, pesquisas e diálogos ocorreu a inclusão do texto que menciona os objetivos do NuMem e sua importância para os estudantes do Curso Integrado ao Ensino Médio em Mecatrônica, com aprovação e previsão para iniciar no ano de 2022.

É oportuno frisarmos que em virtude de termos uma sólida constituição dos demais núcleos, como: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), procuramos realizar essa ação para a consolidação do NuMem. Isso porque tais núcleos poderão participar no currículo do curso, como também em projetos integradores ou de outras maneiras, a exemplo do calendário inclusivo.

As incertezas e os desafios provocados pela pandemia trouxeram também uma nova forma de trabalhar, de estudar e de organizar o cotidiano, inserindo de forma contínua a tecnologia da informação para aproximar as pessoas. Nessa perspectiva, o NuMem organizou o seu primeiro evento de extensão no ano 2020 de forma remota e tendo em vista o objetivo principal de disponibilizar ao público um momento de reflexão sobre educação, saúde e patrimônio cultural promoveu a “Roda de Conversa Virtual”. Além de aproximar as pessoas de locais distintos e longínquos geograficamente, essa ação proporcionou um momento de reflexão e divulgação da história do NuMem do *Campus* Erechim. A programação do evento ocorreu virtualmente em setembro de 2020 e contou com o apoio dos integrantes desse núcleo e da Pró-Reitoria de Extensão. Como ponto de encontro utilizamos a sala digital específica da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) da própria Pró-Reitoria de Extensão.

Evidenciamos que essa é uma das maneiras mais eficazes para realização de trabalhos em época de pandemia. Sob essa ótica, inferimos que a tecnologia da informação possibilita novos aprendizados e por intermédio dela todas as pessoas podem se apropriar dos mais variados conhecimentos e aprimorar o uso de ferramentas que certamente ficarão registradas no tempo e na história vivida por cada um de nós.

Convém destacarmos que a divulgação para a participação da “Roda de Conversa Virtual” ocorreu de forma digital nas redes sociais e no site do próprio *Campus*. Quanto ao cronograma de atividades, este foi dividido em reuniões entre os integrantes e organizadores da ação, com a devida roda de conversa e a análise das avaliações dos participantes, o que foi fundamental para a realização e organização de novos eventos.

Todas as ações ilustradas comprovam que o IFRS *Campus* Erechim não paralisou diante de um tempo adverso. Ao contrário, mobilizou-se em várias frentes no sentido de prestar sua contribuição à comunidade acadêmica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historiadores e memoristas do futuro terão muito a discutir sobre a importância da memória ao se depararem com o volume de registros que nós mesmos estamos produzindo a respeito da pandemia da Covid. Em nosso entendimento, iniciativas como essa são fundamentais para uma compreensão contemporânea e futura da pandemia, a fim de vê-la não apenas como um episódio relativo à saúde, mas também às implicações econômicas, culturais e sociais.

No que se refere à história e à memória, campo de atuação do NuMem, além da relação com as ciências humanas, que contribuem para a coleta de dados, também pode constituir alicerce dos conhecimentos produzidos pelas ciências exatas e da saúde. Essa colaboração entre as diferentes áreas do conhecimento nos permite compreender os processos em sua maior complexidade, capazes de intervir no combate à pandemia de forma mais eficiente (SILVA, 2020).

Portanto, ainda que de forma não direta, a história e a memória podem contribuir para o combate à pandemia, auxiliando a sociedade a entender os acontecimentos do presente em sua historicidade. Mesmo que não possa interferir diretamente no combate à doença, a escrita da história e da memória pode cumprir o papel de elucidar processos, ações e contradições, uma vez que é a tensão entre experiências e expectativas que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico (LE GOFF, 2013). Neste momento, em que parece haver uma certa obscuridade, em que o futuro se mostra incerto, compreender o passado pode ser fundamental para que possamos construir perspectivas de futuro.

Nesse sentido, documentar e analisar as ações, os impactos e as dinâmicas sociais que ocorreram e ainda ocorrem em pleno processo de pandemia, podem nos ajudar a melhor compreender o papel contemporâneo das políticas públicas. Por conseguinte, reconhecer a necessidade de isolamento, de trabalho *home office*, de aulas remotas, de tratamentos de saúde e até mesmo da relação desses fatores com os problemas sociais construídos ao longo de décadas ou de séculos. Por fim, cabe enfatizarmos que este breve texto contém um recorte do que servidores docentes, técnicos administrativos em educação e discentes realizaram e ainda estão realizando durante o período de pandemia no *Campus* Erechim. Posto isso, depreendemos que, diante do tempo passado, presente e futuro, muito embora seja difícil relatar todas as ações efetivadas, o NuMem atende a missão do IFRS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília, DF, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CATANEO, Caroline. **Implementação de um núcleo de memória**: como desenvolver projetos e ações em memória e identidade institucional. Porto Alegre: IFRS, 2020. *E-book*. (161 p.). ISBN 978-65-86734-34-8. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2020/07/Implementa%C3%A7%C3%A3o-de-um-N%C3%BAcleo-de-Mem%C3%B3ria_compressed.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica**. Curitiba: CRV, 2020.

GLEZER, Raquel. Arquivos Universitários: Para quê? **Transinformação**, v. 1, n. 3, p. 29-34, set./dez. 1989.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Núcleo de Memória do IFRS**. 2018. 14 p. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Projeto-N%C3%BAcleo-de-Mem%C3%B3ria-Final.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. [Erechim, RS: IFRS], 2020a. **Núcleo de Memória (NuMem)**. *Campus* Erechim. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/extensao/nucleos/nucleo-de-memoria-numem/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de Memória do IFRS**. 2020b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/extensao/nucleo-de-memoria/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. [Erechim, RS: IFRS], 2020c. **Portaria nº 84**, de 29 de abril de 2020. Disponível em: https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2020/09/Portaria-84_2020-_Nucleo-de-Memoria_assinada-2Abril.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitoria de Extensão. **Regulamento Geral do Núcleo de Memória do IFRS**. Regulamento aprovado pelo CONSUP/IFRS. Resolução nº 22, de 02 de março de 2021. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Regulamento-NuMem_IFRS.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

SILVA, Michel Goulart da. A pandemia e a importância das Ciências Humanas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 6, 2020.

SITES DO IFRS CONSULTADOS:

<https://ifrs.edu.br/erechim/category/covid-19/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-campus-erechim-entrega-equipamentos-de-ajuda-ao-combate-do-covid-19-doados-pelo-cta/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-campus-erechim-desenvolve-guia-para-confeccao-de-mascara-inclusiva-para-uso-no-enfrentamento-da-covid-19/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-campus-erechim-na-quarentena-cuidando-da-saude-mental-durante-o-distanciamento-social/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ainda-com-atividades-presenciais-suspensas-ifrs-faz-preparativos-para-futuro-retorno/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/video-confira-as-acoes-contra-a-covid-19-sendo-realizadas-aqui-no-campus-erechim/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-campus-erechim-entrega-equipamentos-de-ajuda-ao-combate-ao-covid-19-a-instituicoes-regionais/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/campanha-arrecada-materiais-para-confeccionar-equipamentos-de-protecao-a-profissionais-de-saude/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/alcool-e-alimentos-sao-doados-para-unidades-de-saude-a-partir-da-uniao-entre-campi-do-alto-uruguai-e-empresas/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/tecnicas-e-docentes-da-area-da-moda-e-vestuario-se-mobilizam-na-confeccao-de-batas-hospitalares/>

<https://ifrs.edu.br/erechim/ifrs-participa-de-forca-tarefa-que-produz-protetores-faciais-para-doar-a-profissionais-de-saude/>

PERSPECTIVAS SOBRE A MEMÓRIA: QUANDO NÃO SÓ AS ESTÁTUAS CAEM

GIOVANE RODRIGUES JARDIM¹

INTRODUÇÃO

Eu vivo em tempos sombrios. Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez, uma testa sem rugas é sinal de indiferença. Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia. (Bertolt Brecht)

O tempo, que é problema para a memória e contributo para o esquecimento, apresenta-se, ainda, como um desafio para a compressão sobre a ação e o discurso no mundo enquanto espaço comum e humano. O tempo que não é contínuo e linear, pela tomada de posição de sujeitos singulares e plurais, é tornado presente como um intervalo entre o passado e o futuro, e, nesse sentido, existir é tal posicionamento no mundo.

A expressão “Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia” situa sobremaneira a “consciência feliz” de uma época, em que, por meio imagens o passado, é elaborada de forma a organizar a identidade social a partir de referências da glorificação da dor e do sofrimento e da justificação da interligação entre o progresso e a dominação do humano. Se o espaço público deveria potencializar a diversidade e a convivência para além da propriedade privada, os monumentos podem ser entendidos como a privatização deste enquanto formador da consciência de si e de consciência do outro.

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas; Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Pelotas, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Erechim. E-mail: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br

Nesse contexto, propõe-se pensar a memória de forma perspectiva para situar o surgimento do campo da memória social. Pensar perspectivas sobre a problemática da memória possibilita situar as discussões sobre a memória como faculdade humana, e, também, do emergir da crença do compartilhamento memorial como retórica para a coesão e a identidade social, para a consciência feliz (má consciência) ou a consciência infeliz. E como “uma testa sem rugas é sinal de indiferença”, na sequência e de forma a compreender a temática da memória social em suas demandas contemporâneas, importa abordar a contestação de monumentos, especificamente de estátuas, de modo a pensar em um fenômeno que, embora não seja novo, tem tido grande repercussão nas redes sociais virtualizadas, assim como na mídia. Tem-se, assim, presente não só o espaço público da rua, da praça, do passeio, mas também o digital, constituído de disputas pela memória; nas palavras de Andreas Huyssen (2004, p. 64), “migrou do real para a imagem, do material para o imaterial, e, por fim, para o banco digitalizado do computador”.

1. PERSPECTIVAS SOBRE A MEMÓRIA

A memória (*Mnemosyne*), já na definição dos gregos, estava relacionada à verdade (*Aleteia*), tida como um desvelamento e conhecimento do que está escondido, perspectiva retomada por Heidegger (2018), em *Identidade e Diferença*, no qual encontramos o esquecimento (*Léthê*) como oposição, mas também como seu complemento. Assim, memória e esquecimento são complementares, e não um, a normalidade e o outro, uma patologia, como por vezes são apresentados. Mantendo-se essa tensão de oposição, já nos escritos de Platão, a memória se relaciona com a anamnese [*ἀνάμνησιν*], aparecendo inclusive como uma qualidade do temperamento filosófico, em *A República*.

Os que são dotados de facilidade em aprender, de memória, de inteligência, de sagacidade e de todas as outras qualidades semelhantes, não possuem o hábito, como sabes, de aliar naturalmente a isso a generosidade e a grandeza de alma que lhes possibilite viver na ordem com calma e constância. Ao contrário, tais homens deixam-se arrastar pela própria vivacidade e não apresentam nada de estável. (PLATÃO, 2000, p. 281)

Nesse diálogo entre Sócrates e Adimanto, a memória é apresentada como uma das impossibilidades para “viver na ordem com calma e constância”, o que seria característica de homens de caráter firme e sólido nas palavras de Sócrates. Aristóteles (1986, 1, 449, b 9-45), por sua vez, em *Da memória e da reminiscência*, define a memória como uma atividade incorporada, operação cognitiva e um estado orgânico individual, ao passo que “a memória apreende o que é passado enquanto passado, por oposição à representação do que é

presente ou futuro”. Se, para Platão, a reminiscência ou a rememoração é um conhecimento das formas inteligíveis, em Aristóteles, ela é “aprender novamente” um conhecimento, uma sensação ou lembrança, e, dessa forma, a noção de percepção tem muita importância na cooperação com a imaginação para produzir o conhecimento. Como destaca Pierre-Marie Morel (2009, p. 11-12), “a análise da memória e da reminiscência conduz assim a uma reavaliação da concepção aristotélica do caráter (hŌqoj), fazendo deste último o substrato e o agente de uma história pessoal que não pode ser abstraída de suas condições psicofísicas”.

A temática da memória como faculdade individual perpassa a história da Filosofia e do pensamento ocidental, como ainda aparece nas reflexões de Henri Bergson, que procurou diferenciar memória e imaginação, e a relação entre lembrança encontrada (*mnémé*) e lembrança buscada (*anamnésis*), conseqüentemente, entre lembrar, relembrar e reconhecer. Nas palavras de Bergson (2011, p. 257), a “nossa imaginação, preocupada antes de tudo com a comodidade de expressão e as exigências da vida material, prefere inverter a ordem natural dos termos”. Em *Matéria e Memória* (2011), ele diferencia memória e imaginação, pois, segundo ele, a lembrança se atualiza em imagem, gerando novas sensações na interligação entre lembrar e perceber. Apresenta, assim, a sobrevivência do passado em mecanismos motores, enquanto memória hábito, e lembranças independentes, espontâneas. Para ele, a lembrança pura, que é conservada virtualmente e se atualiza nas ações do corpo, é a memória propriamente dita, e a lembrança imagem é aquela que se insere na percepção, não em uma concepção estática de tempo, mas enquanto duração – devir. A imaginação, por sua vez, possui um caráter de fixação, de imobilidade, dir-se-ia de “ilusão que acompanha e recobre a percepção do movimento real” (BERGSON, 2011, p. 221).

Entretanto, para além da perspectiva da memória individual, há uma crescente preocupação com uma dimensão compartilhada entre indivíduos sobre um mesmo período e/ou acontecimento e, nesse sentido, a preocupação com o delineamento de uma concepção coletiva e/ou compartilhada, assim como a memória coletiva, a memória pública, dentre outras definições para essa crescente investigação sobre as dimensões sociais da memória. A partir das perspectivas da memória como algo do presente e de que nunca estamos sós, Halbwachs (2017) emprega uma distinção entre a memória histórica e a memória coletiva, atribuindo, contudo, a esta última, em *A memória coletiva*, uma dimensão de existência para além do indivíduo.

A não compreensão sobre as bases de sua sociologia fazem com que a obra de Halbwachs seja constantemente contraposta como se ele, com a memória coletiva, estivesse defendendo-a como uma faculdade humana. Para ele, estava presente não uma consciência coletiva, mas o questionamento

da soberania do indivíduo. Ou seja, mesmo a memória sendo um trabalho subjetivo, aquele que lembra sempre o faz na inserção em um grupo referencial, em um determinado tempo e espaço, por isso a memória não é atividade do isolamento, mas do compartilhamento entre subjetividades. Assim, podemos entender a memória coletiva de Halbwachs não como a existência de uma entidade abstrata para além dos indivíduos, mas enquanto “representação e imagens do passado operando sobre o presente” (FERREIRA, 2013, p. 77). A lembrança é reconhecimento e reconstrução, por isso não é algo de uma soberania inexistente do indivíduo, mas, enquanto imagens coletivas, decorre de “quadros sociais da memória”, como Jean Duvignaud (1968, p. 14) destaca no Prefácio à segunda edição de *Memória Coletiva*:

Certo, a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque traduzimos em uma linguagem.

Halbwachs inaugura este campo da memória coletiva e a ele decorrem todas as críticas e oposições possíveis a sua época e à posteridade, entretanto, em questão não está a existência de uma entidade extraindivíduo que armazene uma consciência, mas a concepção de que a consciência, embora individual, não é fechada em si mesma, tampouco isolada dos demais. É nesse sentido que a memória não pode ser compreendida apenas como um fenômeno individual e para o qual o grupo social a que se pertence estabelece as bases sobre as quais a memória é evocada. Tal concepção nos permite pensar sobre questões relacionadas aos contextos sociais em que as memórias se manifestam, ampliando a compreensão sobre o que é externo ao indivíduo e que, de forma direta ou indireta, constitui a sua memória.

Paul Ricoeur (2018), que enfatiza a distinção entre memória e imaginação, refletindo sobre a tradição filosófica, retoma a metáfora do bloco de cera do *Teeteto* de Platão para explicar os três traços da memória em *O Percurso do Reconhecimento* (2006), enquanto traços corticais de que tratam as ciências neuronais, traços psíquicos e traços documentais. Nas palavras da suposição de Sócrates, “na alma há um cunho de cera; numas pessoas, maior; noutras, menor; nalguns casos, de cera limpa; noutros, com impurezas, ou mais dura ou mais úmida, conforme o tipo, senão mesmo de boa consistência, como é preciso que seja” (PLATÃO, 2016, p. 54).

A relação entre memória e esquecimento é, em Platão, uma vinculação ainda entre a perspectiva de veracidade da memória como condição para o conhecimento. Para Ricoeur (2018, p. 27), a memória em Platão aparece

sempre com um “cunho da suspeita” e está relacionada a evitar o erro, e não com a dimensão ao tempo que será possível com Aristóteles. Nesse sentido, em *A memória, a história e o esquecimento*, Ricoeur (2018) propõe uma política de justa memória enquanto caminho do meio entre o bom uso de lembranças e de esquecimentos. No mesmo sentido, em *O perdão pode curar*, Ricoeur (1995), ao destacar a sua preocupação com possíveis “doenças” da memória, aponta para os termos consciência comum ou memória partilhada para, em suas palavras, “se evitar a noção bastante discutível de ‘memória colectiva’” (RICOEUR, 1995, p. 77). Essa concepção de Ricoeur de memória partilhada e sua preocupação com o que a expressão memória coletiva significa possibilita interligá-lo à elaboração de Joel Candau em sua concepção desta enquanto uma “retórica holista”, ou seja, nas palavras de Candau (2012, p. 24), como “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo”.

Candau (2012), em *Memória e Identidade*, reflete sobre a protomemória, a memória propriamente dita, e a metamemória. A primeira refere-se ao que é internalizado e que pode ser identificado naquilo que é compartilhado por um grupo nos seus modos e hábitos. A segunda refere-se ao compartilhamento de fatos e acontecimentos do período com maior facilidade do que dos seus sentidos. A metamemória difere-se da memória coletiva, de forma que Candau reconhece, nesta última, um valor retórico, e não a considera como a soma das memórias individuais. A memória coletiva não é uma faculdade humana, mas um compartilhamento de memória reivindicada socialmente como motor de coesão e identidade.

As preocupações com a memória individual e com a memória partilhada continuam ocupando os pensadores do campo, de forma que poderíamos destacar o empenho da neurociência, por um lado, e sua tentativa de delinear as possibilidades e os limites da memória enquanto faculdade humana e nesse sentido individual, como o fez Ivan Izquierdo (2018). Ao buscar compreender as patologias da memória, Izquierdo (2018, p. 3) delinea o “acervo das memórias de cada um nos converte em indivíduos”, de modo que a “coleção pessoal de lembranças de cada um é única”. Por outro lado, as discussões sobre a pós-memória, o trauma cultural, dentre outras abordagens sobre os elementos comuns a um grupo no que se refere a lembranças ou histórias e mitos sobre seu passado traumático e sua transmissão para as gerações futuras, como a abordagem de Marianne Hirsch (2008), em *The generation of postmemory*, e sua diferenciação entre memória e pós-memória, ou, até mesmo, a crítica de Patrizia Violi (2020), em *Los engaños de la posmemoria*, que, por sua vez, questiona essa diferenciação ao pensar as relações transgeracionais da memória, contrapondo a pós-memória como uma patologia social, ou seja, ao caráter de não autonomia das experiências pelas novas gerações.

Pensar a problemática da memória enquanto um delineamento das concepções de memória individual e da memória partilhada contribui para inserir a discussão sobre a luta por reconhecimento que encontram nas estátuas uma forma de manifestação contra a naturalização de narrativas sobre o passado. O fenômeno da derrubada de estátuas, que não é recente, assim como o de erigi-las, está entre as atividades mais antigas para homenagear e simbolizar. Além disso, tem, em suas novas manifestações, possibilitado refletir sobre a tendência hodierna de se confundir memória e história, e nos mostrar como se consegue, por meio desses monumentos, naturalizar valores e identidades coletivas em espaços públicos.

2. QUANDO NÃO SÓ AS ESTÁTUAS CAEM

Erigir ou derrubar monumentos, entre eles estátuas, mesmo não sendo algo recente na história do ocidente, ainda mobiliza e comove muito as comunidades, atingindo cada vez mais alcance como forma de afirmação e de lutas por reconhecimento por meio das mídias sociais. No mesmo dia 1º de julho de 2021, em que, na cidade de Winnipeg, no Canadá, as estátuas das rainhas Vitória e Elizabeth II (Figura 1) foram derrubadas em protestos contra o colonialismo e o genocídio cultural, uma estátua da Princesa de Gales (Figura 2) foi inaugurada nos jardins do Palácio de Kensington, na Inglaterra, destacando o caráter humanitário de Diana.

Figura 1 – Estátua derrubada na cidade de Winnipeg, no Canadá



Fonte: Shannon VanRaes/Reuters (GLOBO, 2021, s./p.).

Figura 2 – Inauguração da estátua da princesa Diana no Palácio de Kensington



Fonte: Dominic Lipinski – WPA Pool/Getty Images (FORSTER; SAID-MOORHOUSE, 2021, s./p.).

Acontecimentos do mesmo dia, que foram destaque nos noticiários de todo o mundo, podem ser compreendidos como tentativas de elaboração do que passou a partir de exigências contemporâneas, seja o questionamento da monarquia pelos seus feitos do passado, seja pela sua permanência no presente, seja, ainda, a luta pela manutenção da família real como símbolo não apenas do tradicional, mas também do atual. Narrativas sobre um passado “glorioso”, questionamentos sobre a dor e o sofrimento que sustentaram tal glorificação como justificativa da realidade ou de seu questionamento, estes acontecimentos nos permitem pensar em memórias em disputa no âmbito público e sua consolidação em espaços públicos.

No decorrer do desenvolvimento deste texto, ocorreu, no Brasil, no dia 24 de julho de 2021, o incêndio da estátua do bandeirante Borba Gato, em São Paulo, que trouxe publicidade a uma série de projetos de lei para a remoção desses monumentos para outros espaços, e, sobretudo, reabriu a discussão sobre esses monumentos como homenagem e como formadores de identidades. As reportagens e análises dos mais diversos jornais sobre o fato, entretanto, pouco abordam ou enfrentam a problemática da memória, da diferenciação entre memória e história e tampouco do papel das narrativas como forma de perpetuação para além de seu suporte por um grupo capaz de lembrar. Muitos meios de comunicação de massa, inclusive, enfatizam o caráter

subversivo das pessoas ou grupos envolvidos, como exemplifica a descrição da imagem publicada no jornal *O Globo*, na qual está escrito: “Polícia investiga autores do ato de vandalismo” (GOMES, 2021).

O fogo em pneus que não alcançou a temperatura necessária para fazer derreter ou cair a estátua de pedras que homenageia Manuel de Borba Gato em São Paulo possibilita refletir que nem sempre é preciso que as estátuas caiam, mas que o questionamento a esta estátua, tão presente e despercebida até então, tomou conta do noticiário, das investigações policiais em busca dos autores e fez surgir empresários dispostos a arcar com os custos de eventuais danos ao monumento, de forma a reestabelecer sua presença sem os traços desse questionamento. Diversas reportagens ocuparam os meios de comunicação na semana seguinte ao ocorrido, relacionando o monumento diretamente com o personagem que ele “homenageia”, e não propriamente à construção social deste como símbolo e como compartilhamento de valores e princípios agora questionados. A construção do bandeirante como arquétipo identitário possui pouca incidência nessas discussões, de forma que a compreensão do presente parece ser ofuscada pela interligação da inauguração da estátua, nos anos 1960, e os feitos de Borba Gato no século XVII, e não aos usos e abusos desse passado na contemporaneidade.

Uma reportagem do jornal *Estadão* intitulada “Autor de estátua de Borba Gato defendeu sua criação: ‘o povo ama minha obra’” traz informações importantes para pensar a questão da não pacificidade com o monumento, antes, por questões estéticas e, hoje, por questões sociais. Ela situa a presença da obra no antigo município de Santo Amaro, que, após 1935, se torna um bairro de São Paulo, e destaca que Borba Gato foi escolhido como tema do monumento por ter nascido na região em 1649. Mais do que isso, apresenta que a estátua se tornou um fator de identidade daquela localidade, existindo em seu entorno muitos comércios com este nome, como, inclusive, ilustram com a publicidade de uma empresa que se apresenta como “orgulhosa” por se localizar logo atrás do monumento. Então, mais do que uma homenagem ao bandeirante paulista, é também uma construção de identidade e, nesse sentido, de compreensão sobre a localidade em uma narrativa compartilhada, ou seja, do próprio bandeirante como símbolo de progresso, desenvolvimento e orgulho.

É possível depreender que um dos elementos que tornou a estátua um símbolo local foi sua contestação e não o consenso sobre ela. Assim, desde o atraso para as comemorações do centenário de Santo Amaro, em 1960, e, posteriormente, por suas dimensões estéticas, inúmeras vezes seu construtor, também residente na região, veio a público em sua defesa.

Figura 3 – Reportagem do *Jornal da Tarde* de 1972 sobre a estátua de Borba Gato e seu autor Júlio Guerra



Fonte: Acervo *Estadão* (ENTINI, 2021, s./p.).

A reportagem apresentada na Figura 3 reproduz imagens e textos presentes na edição de 3 de janeiro de 1972 do *Jornal da Tarde*, em que o autor da estátua de Borba Gato, Júlio Guerra (*apud* ENTINI, 2021, s./p.) escreveu: “Só os que se dizem intelectuais, falam mal do meu boneco. O povo ama minha obra. Se elas conhecessem a arte popular dariam maior valor. Ele é muito parecido com as figuras de barro da arte popular brasileira. E ninguém viu isso, nem mesmo os críticos de arte”. Em outra passagem, Júlio Guerra (*apud* ENTINI, 2021, s./p.) escreveu:

Detesto cemitério e os monumentos que parecem túmulos em praça pública. O meu Borba Gato não é isso, porque é colorido, alegre, folclórico. Ele se harmoniza com a paisagem que o cerca. Falam que suas linhas são muito retas. Ora, um bandeirante tem que ser austero, tem que ter dignidade. O meu Borba Gato não é um bailarino.

Polêmicas quanto ao atraso de sua entrega, críticas e apelidos decorrentes de suas cores e dimensões estéticas, de suas linhas retas e, agora, seu tamanho, que estavam na justificativa de resposta aos três momentos anteriores, são novamente alvo de questionamento e de debate, pois são 40 toneladas e 12 metros de altura de uma estátua colorida de pedra que homenageia não só o bandeirante nascido na região, mas também uma visão de mundo, uma

narrativa historiográfica, sendo, assim, um espaço de uma consciência feliz e de *continuum* do passado sobre o presente.

No orgulho que seus traços representam, demonstrando austeridade e dignidade, o monumento de Borba Gato integra a construção da imagem dos “portugueses”, “vicentinos” ou “paulistas” como sertanistas e bandeirantes, como heróis que serviram de identidade para a capitania em ascensão econômica, transformando, assim, o paulista em um continuador dos agora nomeados bandeirantes. Nesse sentido, a queima e o questionamento desta estátua se relacionam mais com a disputa simbólica construída sobre o Borba Gato do que propriamente com esse personagem e o que ele causou aos povos indígenas em seu percurso de busca por minerais.

O passado que se quer superar com o questionamento da estátua de Borba Gato não é o do século XVII, mas de sua continuidade no século XX, ou seja, o incêndio como luta por reconhecimento se volta contra o monumento que faz presente no âmbito público uma mitificação que justificou as elites no passado, as quais impossibilitam, no presente, a autonomia e a liberdade na ação política por imagens e heróis nos quais se naturaliza um apaziguamento, uma consciência feliz. Interessante que as linhas retas da estátua que, para o seu escultor, representava o seu ser austero, parece uma denúncia contemporânea ao seu erigir, uma vez que, esteticamente, transcendeu ao solicitado.

Ainda nesse sentido, quando é apresentado como “folclórico”, ou como “arte popular”, parece que a estátua não agradou as elites paulistas no percurso de construção da mitologia sobre o sertanista ou bandeirante como herói. Importa, também, destacar que essa estátua de Borba Gato foi utilizada como forma de protesto em pelo menos duas outras vezes: em 2008, por ocasião da comemoração dos 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Interlagos realizou uma intervenção (Imagem 4), na qual foram estampadas em faixas as frases “Bandeirante ruralista assassino” e “Guarani Kayowa resiste”; e, em 2016, no contexto dos debates para a prefeitura de São Paulo, em que ela foi pintada (Figura 5), assim como outros monumentos aos bandeirantes na cidade de São Paulo.

Figura 4 – Intervenção 18 anos do ECA



Fonte: Blog Sou Gente, Tenho Direitos (apud COSTA; CAMPOS, 2019, p. 43).

Figura 5 – Estátua de Boba Gato pintada em 2016



Fonte: Veja São Paulo (2016, apud COSTA; CAMPOS, 2019, p. 46).

Contudo, uma discussão é o que indivíduos enquanto pessoas físicas ou jurídicas demandarão em relação a este monumento, e outra é a ação e a reação do Poder Público em relação às demandas de manutenção e de contestação desta estátua de Borba Gato e do discurso sobre ela no espaço público. Se, nas últimas duas vezes que intervenções artísticas procuraram ressignificar a homenagem em crítica, a ação do Estado foi de reforçar sua segurança, apagar as pichações e classificar como “vandalismo”, em 2021, não foi diferente. Assim, o prefeito da cidade declarou o ato como vandalismo, pediu tolerância e respeito, garantiu que um empresário se comprometeu em custear a reforma e tão logo as forças policiais localizaram os autores, efetuaram a prisão. Por outro lado, na página oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aparece, na descrição da estátua, a advertência para a polêmica que a envolve, tanto nas questões estéticas como do que ela representa, sob o título de “Borba Gato guarda a entrada do bairro de Santo Amaro”, está escrito:

Localizado na confluência das avenidas Santo Amaro e Adolfo Pinheiro, está um monumento polêmico – uns gostam, outros detestam – mas que é o marco daquela região da zona sul da Capital. [...] Considerado um dos cartões-postais de São Paulo, a estátua de Borba Gato suscita polêmica primeiramente por questões estéticas. Em segundo lugar, pela trajetória do bandeirante Manuel de Borba Gato, nascido em 1649 no bairro de Santo Amaro, que levanta discussões. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, s./p.)

Nesse contexto, embora defendida pelo Estado enquanto monumento, e por isso não deve ou não pode ser “vandalizado”, podemos compreender que a estátua está situada num contexto de comemorações que não são propriamente promovidas pelo Estado, mas pela multiplicidade de identidades de grupos, assim como lugares de memória no sentido de Pierre Nora (1993, p. 12-13), ou seja, não enquanto patrimônio cultural, mas como restos de uma retórica de memória coletiva, pois os “os lugares de memória são, antes de tudo, restos”.

Ao pensarmos a estátua de Borba Gato como um lugar de memória, estamos situando-a em todo um complexo de significados compartilhados em maior ou menor grau por um grupo de pessoas, e, portanto, quando as estátuas caem ou são incendiadas, o debate sobrepõe o dado, a crítica e a rejeição não se referem apenas ao monumento em si, tampouco a seu significado como possível patrimônio público; o que caem são as certezas compartilhadas por um grupo sobre o passado e, principalmente, sobre seu *continuum* no tempo presente. Assim, no incêndio ou na queda de uma estátua, temos o conflito entre memória e história, ou seja, entre “a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” e “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9).

Destacando que a diferenciação entre memória e história já estava presente em Halbwachs, François Hartog, em *Regimes de Historicidade* (2013), destaca, entretanto, que essa diferenciação em Nora não se dá em ruptura entre o passado e o presente, e assim, “*Les Lieux de mémoire* pretendem-se uma história do presente, no presente, integrando o fato de que o presente se tornou a categoria de compreensão sobre nós mesmos” (HARTOG, 2013, p.185). Mas, ao delinear o presentismo contemporâneo, Hartog enfatiza que a demanda por memória pode ser pensada mais como expressão da crise da relação com o tempo do que do paradigma de uma busca por memória pela ausência de memória, nos termos de Nora (1993, p. 7), de que “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”.

Ricoeur, contudo, por sua metodologia hermenêutica, procura reconciliar história e memória ou, ao menos, entrecruzá-las em uma relação dialética, e isso se depreende de sua abordagem crítica à separação de Nora e Halbwachs, dentre outros, entre memória histórica e memória coletiva. A memória aparece como um conceito fundante do conhecimento histórico, como escreve Ricoeur (2018, p. 104): “a questão colocada pelo dever de memória excede assim os limites de uma simples fenomenologia da memória. Ela excede até os recursos de inteligibilidade de uma epistemologia do conhecimento histórico”. O dever de memória assim coloca o elemento subjetivo da construção histórica e da interpretação da realidade, de forma que a memória é como a matéria-prima para o conhecimento histórico.

Mas se, no erigir uma estátua como a de Borba Gato, está presente a pretensão de consolidar um compartilhamento, no sentido de um “enquadramento da memória” e da identidade social como referência para os sentimentos de origem e de pertencimento, não possui, na solidez da pedra, a garantia de sua permanência. Michael Pollak (1989, p. 11), em *Memória, Esquecimento, Silêncio*, enfatiza que “o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural”.

É nesse sentido que podemos compreender que, das relações entre a composição da memória coletiva enquanto intenção de compartilhamento, decorre uma identidade social, que possa ser concorrente ou conflitiva com a história oficial, assim como com as políticas de Estado ou de governo. E assim, como afirma Pollak (1992, p. 4), as “preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória”. Exemplo disso encontramos na elaboração dos logotipos para os bairros de São Paulo pelo Projeto Identidade São Paulo, que identificou a estátua como símbolo e cartão-postal do bairro de Santo Amaro, não especificamente o bandeirante Borba Gato, mas do seu monumento. Na página do referido projeto, o logotipo (Figura 6) do bairro Santo Amaro é descrito da seguinte forma:

Adorado por alguns, odiado por outros, a estátua do bandeirante Manuel Borba Gato tornou-se uma das obras mais conhecidas de São Paulo. É representada junto a um fundo árido e sem cor, com 3 penas vermelhas anexadas abaixo da data de fundação do bairro, com intenção de provocar uma reflexão sobre este tema tão polêmico e controverso. (PROJETO IDENTIDADE SÃO PAULO, 2013, s./p.)

Figura 6 – Logotipo de Santo Amaro



Fonte: Projeto Identidade São Paulo (2013, s./p.).

Na mesma página do projeto, encontra-se uma breve descrição histórica sobre a construção e as polêmicas que envolvem o bandeirante, e, na sequência, é apresentado também que há um antimonumento a Borba Gato instalado em São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul (Figura 7), do artista João Loureiro, implantado pelo concurso do Ministério da Cultura (MinC) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) “Arte e Patrimônio 2007”.

Figura 7 – Antimonumento Jaz



Fonte: Roger Jaekel e Portal das Missões (2020, s./p.).

Assim, afastadas geograficamente, as duas representações do bandeirante dificultam identificar as contradições presentes, mas, sobretudo, as emergências do presente explicam melhor a polêmica e a repercussão que o incêndio provocou não contra a estátua como símbolo local, mas sobre o significado de dominação que o personagem representa. E, como construção, enquanto narrativa de identidade social, o antimonumento, ou a anti-homenagem, é descrito pelo Portal das Missões (2021, s./p.) nos seguintes termos:

O homem que matou milhares de Índios e Peloduros e dizia domesticar estes animais que parecem humanos está condenado a passar a eternidade enterrado, contemplando a beleza das Ruínas que são Patrimônio Histórico da Humanidade. Para outros um herói, para os gaúchos não! O maior pesar de um homem é saber que seu erro não pode ser corrigido, nada trará o sangue derramado dos irmãos, honrá-los e seguir o exemplo é o que fez a fortaleza de nossa gente. Nossas façanhas não são enterradas.

Uma perspectiva contrastante, pois a crítica àquele que é “herói para alguns” se dá em oposição às belezas das ruínas da redução jesuítica de São Miguel Arcanjo, em um sentido de que o genocídio cultural, o aldeamento e a catequização dos povos indígenas, a própria construção pela mão de obra indígena de templos religiosos, são apresentados ali como as “nossas façanhas [que] não são enterradas”. A narrativa do bom colonizador, da colaboração entre jesuítas e indígenas, é consolidada em contraponto à figura do bandeirante,

assim como à imagem do “mau selvagem”, ou seja, daqueles indígenas que não aceitavam as “vantagens” da vida nas reduções. O antimonumento pode, assim, desviar o olhar crítico do que ali ocorreu no passado, transferindo para uma avenida em São Paulo e para o povo que lá o considera um herói, mascarando que o reconhecimento do lugar como Patrimônio Histórico da Humanidade não se dá em homenagem à colonização, mas pelo contrário, pelo que sobrou.

Os monumentos não garantem a perpetuação do que representam, uma vez que a memória pública, como destaca Andreas Huyssen (2004), em *Seduzidos pela Memória*, está sujeita a mudanças – políticas, geracionais e individuais, e assim não é apenas algo do passado (sua manutenção e transmissão), mas é um posicionamento no mundo, tornando-se imprescindível a rememoração produtiva, ou seja, “um esforço para distinguir os passados usáveis dos passados dispensáveis” (HUYSSSEN, 2004, p. 24). No percurso de exame no presente, enquanto posicionamento, Huyssen (2004, p. 24) situa a discussão da memória com as novas mídias e apresenta o alerta quanto aos usos dessas polêmicas que envolvem o passado pelos meios de comunicação de massa como sendo mais um produto da indústria cultural, pois, “trocando em miúdos: o passado está vendendo mais do que o futuro”.

A derrubada das estátuas das rainhas Vitória e Elisabete II, no Canadá, em meio a protestos que decorreram da descoberta de mais de mil valas de crianças indígenas em instituições escolares e o defrontamento com a consciência deste genocídio cultural e humano fizeram com que o dia do Canadá (*Canada Day*) se tornasse um questionamento ao passado colonial e também ao seu presente, considerando que ainda são uma colônia do Império Britânico. A derrubada da estátua da Elisabete II, que ainda é a chefe de estado do Canadá, não questiona o passado e sua naturalização, mas, sobretudo, o tempo presente. Quanto mais despercebida seja uma estátua, mais presente ela está na imaginação, ou seja, na “consciência feliz” que mantém o *continuum* do passado, pelos monumentos em praças, pelos nomes de nossas ruas, e por diversas homenagens aos algozes, que, descontextualizados, impregnam a existência pela introjeção de valores e conceitos que não necessariamente estão presentes para consciência e sejam passíveis de reflexão. Nesse sentido, constituem elementos de uma patologia social ao impossibilitar a liberdade da ação humana e sua autonomia, ou seja, a “convivência social em sua normalidade” (HONNETH, 2011, p. 15).

Despercebidas ou incômodas, as estátuas representam não só a pretensão de posteridade de uma ideia ou modo de vida, mas o registro do que, em determinado período, foi apresentado ou escolhido como seu símbolo. Não só erigir uma estátua significa interpretar e narrar uma versão da história a partir da retórica do compartilhamento da memória, como a sua queda pode impossibilitar que se compreenda o que aconteceu por suas marcas deixadas

no âmbito público, pode implicar no apagamento das cicatrizes incômodas de um passado que, ao se querer superar, permite-se que se perpetue pelo esquecimento. Quando as estátuas caem [ou são incendiadas], há uma vertigem na consciência de forma que sua infelicidade é a retomada, como uma impossibilidade de reconciliação, de uma consciência da contradição que luta contra o sofrimento que comporta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que conclusões, o presente percurso apresenta perspectivas de investigação e, sobretudo, questões em aberto. A memória como um lugar de disputas do presente, como problemática que ocupou muitos pensadores ao longo da história e da tradição do pensamento ocidental, e, além disso, o desenvolvimento do campo da memória social a partir da reivindicação de compartilhamento como motor de coesão e de reivindicação possibilitam tirar a discussão sobre os monumentos, e dentro destas, as estátuas, de uma discussão superficial que, ao não definir o que se entende por memória, a trata como um espelho do passado, ou ainda, como se tudo dependesse da lembrança e de sua fidelidade ao ocorrido.

Muitas questões permanecem em aberto. Será que a queima da estátua de Borba Gato terá a abrangência para uma consciência infeliz sobre o progresso econômico sustentado no passado e no presente pela desigualdade e violação dos direitos humanos? Será que, como centro das críticas a monumentos a genocidas e escravocratas, essa estátua passará ao *status* de representação do ideário paulista sobre os bandeirantes, sendo aceita em suas cores, linhas e será “o monstruoso”, “o bonecão”, “o boi parado”, o “Padre Cícero Paulista”? Será ele assumido como representante do bandeirante construído pelas elites? Da mesma forma, será a reconstrução da imagem humanitária e de proximidade com as causas sociais, representadas pela princesa Diana, o elemento que apaziguará o desconforto das ainda colônias inglesas e da população da Inglaterra com a manutenção da família real?

Quando não só as estátuas caem, quando o questionamento a um monumento que homenageia uma ideia ou pessoa e a defesa de violações aos direitos e a dignidade humana surge, caem as justificativas para uma realidade repressiva do humano, caem as desculpas para uma situação menos qualitativa para a vida, caem as ilusões com o espaço público transformado em privado, caem as certezas de uma época, caem as histórias e os mitos que, até então, dão sentido ao presente. A partir dessa oposição às estátuas e ao que elas representam no espaço público, é possível pensar no campo da memória social por meio da reivindicação de compartilhamento como motor de coesão e de reivindicação e que, dialeticamente, a queda da estátua nem sempre é uma derrota para o que

ela simboliza. Contudo, a queda [ou a queima] das estátuas tem se apresentado uma ação política importante, um exercício de memória social que contribui para que a consciência readquira aquele caráter contraditório de luta contra a dor e o sofrimento que caracteriza a consciência infeliz.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *De memoria et reminiscencia*. In: ARISTÓTELES. **On the soul – parva naturalia – on breath**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Borba Gato guarda a entrada do bairro de Santo Amaro**. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=285148>. Acesso em: 6 ago. 2021.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Márcia; CAMPOS, Alzira. A estátua de Borba Gato: memória e identidade de Santo Amaro. **Veredas**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 34-54, 2019.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio. In: HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. 2. ed. Paris: Presses Universitaire de France, 1968.

ENTINI, Carlos Eduardo. Autor de estátua de Borba Gato defendeu sua criação: “o povo ama minha obra”. **Estadão**, 29 jul. 2021. Disponível em: http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/___acervo,autor-de-estatua-de-borba-gato-defendeu-sua-criacao-o-povo-ama-minha-obra,70003791608,0.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi. Os fios da memória: fábrica Rheingantz entre passado, presente e patrimônio. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 69-98, jan./jun. 2013.

FORSTER, Max; SAID-MOORHOUSE, Lauren. Príncipes William e Harry se reúnem para inaugurar estátua de Diana. **CNN Brasil**, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/07/01/principes-william-e-harry-se-reunem-para-inaugurar-estatua-de-diana-veja-fotos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

G1. Manifestantes derrubam estátuas das rainhas Vitória e Elizabeth II no Canadá. 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/02/manifestantes-derrubam-estatuas-das-rainhas-vitoria-e-elizabeth-ii-no-canada.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMES, Bianca. Incêndio na estátua de Borba Gato reacende debate sobre manutenção de monumentos ligados à escravidão. **O Globo**. São Paulo, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/incendio-na-estatua-de-borba-gato-reacende-debate>

- sobre-manutencao-de-monumentos-ligados-escravidao-25127791. Acesso em: 29 jul. 2021.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HIRSCH, Marianne. The generation of pos memory. **Poetics Today**, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008.
- HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.
- HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: Arquitetura, Monumentos e Mídia**. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2004.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- MOREL, Pierre-Marie. Memória e caráter: Aristóteles e a história pessoal. **Dissertatio de Filosofia**, v. 30, p. 11-44, ago. 2009.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.
- PLATÃO. **A República**. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- PLATÃO. **Teeteto**. Belo Horizonte: Nova Acrópole, 2016.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-202, 1992.
- POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. **Estudos Históricos**. Vol.2. n. 3, p. 3-15, 1989.
- PORTAL DAS MISSÕES. **A Anti-homenagem JAZ e Sua Justiça**. São Miguel das Missões, 2021. Disponível em: <http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1357/a-anti-homenagem-jaz—e-sua-justica.html>. Acesso: 6 ago. 2021.
- PROJETO IDENTIDADE SÃO PAULO. **Um logo para cada bairro de São Paulo**. 2013. Disponível em: <http://identidadesp.com.br/santo-amaro/> . Acesso em: 6 ago. 2021.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2018.
- RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** 1995. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.
- VIOLI, Patrizia. Los engaños de la posmemoria. **Temas del Seminario**, v. 2, n. 44, p. 12-28, 2020.

VERTENTES DO FEMINISMO: ATOS DE RESISTÊNCIAS

CAMILA CARMONA DIAS¹
CLAUDIA TURIK DE OLIVEIRA²
NATÁLIE PACHECO OLIVEIRA³

INTRODUÇÃO

De forma simplificada, o Feminismo é descrito como um movimento que pretende a igualdade entre homens e mulheres. Esse conceito é defendido na Agenda 2030 da ONU (2015), que apresenta o “Tema 5 Igualdade de Gênero” para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), divididos e subdivididos em vinte e três itens para ser alcançada a igualdade de gênero, dos quais, no Brasil, apenas quatro foram cumpridos em seis anos, mostrando que a construção dessa igualdade é bastante complexa e difícil de ser alcançada. Bell hooks (2019, p. 14), afirma que “o problema principal no discurso feminista é a nossa incapacidade de chegar a um consenso sobre o que é o feminismo ou de aceitar uma ou mais definições que sirvam de ponto de união”. O feminismo são múltiplas vertentes político-filosóficas, nascidas do espírito do tempo e

1 Doutora em História e Mestra em Educação, pós-graduada (lato sensu) em Moda, Produto e Comunicação e em Comunicação e Semiótica. Bacharela em Moda e Licenciada em História. Professora e pesquisadora do IFRS *Campus* Erechim nas áreas de Moda e Vestuário. E-mail: camila.dias@erechim.ifrs.edu.br

2 Possui mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS e bacharelado em Estatística pela UFRGS. É docente no IFRS – *Campus* Erechim, onde atua na área de ensino de estatística e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (NEPGS). E-mail: claudia.oliveira@erechim.ifrs.edu.br

3 Mestre em Design e Marketing, pós-graduada (lato sensu) em Negócios do Vestuário e Tecnóloga em Design de Moda. Professora do IFRS *Campus* Erechim nas áreas de Moda e Vestuário. E-mail: natalie.oliveira@erechim.ifrs.edu.br

da luta por direitos fundamentais para a existência da mulher. Uma definição assertiva dada pelo portal Toda Frida (2017), completa o sentido para qualquer vertente Feminista: “feminismo é o conjunto de movimentos políticos, sociais, ideologias e filosofias que tem como objetivo a libertação das mulheres, seu empoderamento e emancipação” (2019). De fato, ao analisar a pauta feminista de diferentes vertentes, o que se apresenta em comum são os tópicos equidade, empoderamento e emancipação.

Conforme reitera bell hooks no prefácio de nova edição do seu livro Teoria Feminista (2019, p. VII) “o movimento feminista continua a ser uma das lutas mais poderosas pela justiça social ainda a decorrer no mundo nos dias de hoje”.

Dessa maneira, o presente artigo que busca refletir sobre as diferentes vertentes do movimento feminista, assume, a visão bourdiana, que ao longo do tempo foram criados *habitus*, que passaram a definir costumes e comportamentos a homens e mulheres, normatizando e estabelecendo padrões de conduta, ou seja, tais modelos de comportamento são construções sociais, culturais e históricas e que foram naturalizadas com o decorrer do tempo. Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar, teoricamente, o movimento feminista e suas principais vertentes. Para isso, partiu-se do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, passou-se pela concepção foucaultiana do poder disciplinar, adentrou-se pela teoria da reapropriação e resistência de Certeau (1994), para finalmente levantar uma hipótese de que a resistência dos movimentos feministas incorporam táticas para a modificação das sentenças da cultura patriarcal, subvertendo as imposições sociais vigentes do feminino e masculino.

ONDAS DO FEMINISMO E SUAS VERTENTES

Dentre as narrativas sobre a história do movimento feminista, a mais difundida conta-nos que a luta pelos direitos das mulheres pode ser dividida em ondas, sendo cada uma marcada por contextos sociais, pautas e conquistas específicas. A literatura acadêmica tradicionalmente identifica três grandes ondas, que vão desde o século XIX até os tempos atuais.

PRIMEIRA ONDA

A primeira onda feminista se inicia no século XIX indo até meados do século XX. Como origem, podemos citar o contexto pós-Revolução Francesa, em que a racionalidade humana havia ganhado espaço e os ideais de liberdade e igualdade conquistaram força. Contudo, as mulheres não vivenciavam uma situação igualitária em relação aos homens quanto aos seus direitos como

cidadãs, trabalhadoras e mesmo dentro do matrimônio. Esta conjuntura paradoxal mostrou-se propícia para a discussão e luta pelos direitos femininos.

Uma das mais difundidas reivindicações da primeira onda feminista foi pelo direito ao voto, em um movimento iniciado na Inglaterra que ficou conhecido como sufragismo. As sufragistas, denominação pela qual chamava-se as ativistas em prol do direito ao voto, argumentavam que os homens tinham seus direitos assegurados por meio da legislação parlamentar, assim, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre homens e mulheres só findariam quando os políticos tivessem que prestar contas a um eleitorado feminino. A luta pelo direito ao voto era, portanto, um meio para atingir um fim (ABREU, 2002).

Entre 1897 e 1903, duas grandes organizações sufragistas foram criadas. Apesar dos objetivos em comum, o método utilizado por ambas para alcançá-los foi bastante diferente. A *National Union of Women's Suffrage Societies* (NUWSS), liderada por Millicent Garret Fawcett, buscava mostrar a importância de suas pautas de forma pacífica e constitucionalista. Era caracterizada por sua pluralidade interna em relação a identidade social, política e cultural, bem como por sua estrutura flexível e com várias lideranças (HERNANDEZ, 2010). Porém, estas ativistas acabavam por ser hostilizadas e ridicularizadas por parte da sociedade, além de não serem ouvidas e, menos ainda, atendidas em suas reivindicações. A partir disso, parte das militantes, lideradas por Emmeline Pankhurst, formaram a *Women's Social and Political Union* (WSPU), grupo mais combativo, com ações agressivas e por vezes até violentas, como uso de bombas e incêndios em destruição de propriedades como edifícios públicos e privados, igrejas, museus, campos de golfe, etc. Em um desses protestos, em 1913, a feminista Emily Davison morreu atirando-se na frente do cavalo do rei Jorge V, fato que se tornou um dos símbolos do movimento. Ainda assim seguiram-se anos de intensas mobilizações, que por vezes acabavam em violência policial, prisões e mesmo tortura das militantes, até que o parlamento inglês por fim reconheceu o direito ao voto feminino e, com isso, o direito ao exercício da plena cidadania das mulheres, em 1918.

Da Inglaterra, o movimento sufragista se propagou para muitos outros países. No Brasil, a primeira onda do feminismo também lutou pelo direito ao voto. Uma das lideranças sufragistas brasileiras foi Bertha Lutz, cientista e fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Por meio de um abaixo-assinado, através dessa organização, que o projeto de concessão do direito ao voto foi encaminhado ao senado e virou lei em 1932.

Convencionou-se identificar o movimento sufragista como sendo a primeira onda do feminismo (CISNE, 2013), mas como colocado anteriormente não era apenas em relação ao voto que as feministas da primeira onda percebiam sua condição de desigualdade. Ainda que não tivessem tanta visibilidade, outras

demandas eram questionadas nos círculos feministas dos diversos lugares em que o movimento estava acontecendo. De acordo com Zirbel (2021), as pautas eram diversas e diziam respeito à autodeterminação sexual, acesso a algumas profissões, melhorias das condições de trabalho, acesso à educação formal e a um currículo escolar que não fosse voltado às atividades domésticas, reforma do direito matrimonial (que subjugava as esposas aos maridos, permitia a expropriação dos bens das mulheres pelos esposos e um tratamento desigual diante do adultério, impossibilitava o divórcio etc.) dentre outros. A autora também destaca que muitas feministas estiveram envolvidas em outros movimentos sociais defendendo causas socialistas ou liberais, anarquistas, religiosas, higienistas, pacifistas, anti-escravistas etc.

VERTENTE DA PRIMEIRA ONDA: O FEMINISMO LIBERAL

Segundo Gandhi (2018, p. 36), “o pensamento Feminista Liberal possui uma longa história nos séculos XVIII e XIX [...] argumentando em favor dos direitos das mulheres sobre uma base filosófica de cunho liberal”. Segundo a autora, um dos preceitos do feminismo liberal foi conquistar direitos iguais para as mulheres, especialmente a luta pelo direito ao voto e à educação. Também conhecido por Libfem (*Liberal Feminism*), é uma vertente baseada no Iluminismo que, utilizando-se da lógica liberal e individualista, acabou se adaptando ao sistema patriarcal enquanto exigia a igualdade entre gêneros, reproduzindo a divisão de classe. O Feminismo Liberal é tido como primeira vertente feminista e originado da Primeira Onda Feminista. Arruzza, Bhattacharya e Fraiser (2019, p. 29), afirmam que o “feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres”, dizendo ainda que o Feminismo Liberal se baseia na falácia da meritocracia, e não na igualdade.

SEGUNDA ONDA

Considera-se que a segunda onda feminista inicia nos anos 1960 e vai até os anos 1980. Na primeira onda, as feministas se organizavam principalmente em torno de demandas sobre a vida pública, como direito ao voto e a propriedade, mas não questionavam prioritariamente as relações pessoais e de poder entre homens e mulheres. Na segunda onda as mulheres já haviam conquistado direitos públicos básicos e questões da vida privada entram em pauta, tais como sexualidade, família e direitos reprodutivos. Esse movimento é bem representado pela frase do final da década de 1960 “o pessoal é político”, criada nos Estados Unidos e amplamente ecoada pelas feministas até hoje.

Depois da 2ª guerra mundial as mulheres começaram a ser dispensadas dos postos de trabalho que haviam conquistado na ausência dos homens para ceder lugar aos que voltavam do combate. Para estas mulheres foi designada a volta para o lugar de cuidado da casa, marido e filhos. E, como muitos soldados foram perdidos na guerra, existia uma forte pressão para que elas gerassem filhos, criando uma falsa equivalência entre ser mulher e ser mãe na sociedade em geral.

Com isso, vê-se uma nova onda de valores de feminilidade domesticada sendo criada e difundida nos Estados Unidos. Nesse cenário surge a escritora francesa Simone de Beauvoir, com seu livro “O segundo sexo” (1949). Apesar de publicada antes do início da segunda onda, esta obra foi um marco importante para o feminismo dos anos 1960.

Conforme Zirbel (2001):

A obra *O segundo sexo*, publicada por Simone de Beauvoir em 1949 e traduzida para outras línguas, circulava. Nela evidenciava-se o fato de alguns intelectuais homens terem designado a si mesmos como representantes da humanidade e definido “a mulher” como algo diferente de si e inferior. Além disso, Beauvoir denunciava ser produto da dominação masculina aquilo que se acreditava ser a essência de uma mulher.

Sob influência de Beauvoir, Betty Friedan publica, em 1963, a obra chamada “A mística feminina”, em que a autora analisa o “mal que não tem nome”, um sentimento de frustração coletivo pelo abandono de uma atividade com representatividade social para a dedicação exclusiva às atividades do lar. A partir destas obras citadas, e de outras que viriam nos anos seguintes da segunda onda feminista, a discussão de gênero toma cada vez mais força. De acordo com SOIHET (2013, p. 124):

Destacam-se nas agendas feministas novas questões, como as mobilizações contra a demarcação rígida de papéis de gênero, que sobrecarregava as mulheres com a dupla jornada e os cuidados exclusivos com os filhos. As ‘políticas do corpo’ assumiram caráter significativo, manifestando-se as reivindicações em favor dos direitos de reprodução, buscando-se a plena assunção de seu corpo e de sua sexualidade (aborto, prazer, contracepção) e contra a violência sexual, não mais admitindo que essa fosse uma questão restrita ao privado, cabendo a sua extensão ao público.

Nessa época, nos Estados Unidos e Europa outros movimentos estavam em ascensão como o *Hippie*, o *Black Power*, a Primavera de Praga e o “Maio de 68”, constituindo um cenário propício para movimentos libertários como o feminismo. Já no Brasil tínhamos um momento de repressão marcado pela ditadura militar iniciada em 1964, período em que o movimento feminista conjugou as lutas pela democracia com as lutas específicas das mulheres. Durante o processo de redemocratização, na década 1980, surgiram muitos

grupos feministas abordando questões como violência, sexualidade, orientação sexual, direitos trabalhistas, igualdade matrimonial, direito à propriedade, direito à saúde materno-infantil e luta anti-racista. Foi nesse contexto que o esforço do movimento feminista influenciou para que a Constituição Federal de 1988 fosse uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo (PINTO, 2010)

No plano internacional, as lutas efervescentes do movimento feminista de segunda onda ganham cada vez mais força, culminando na I conferência Mundial da Mulher, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu em 1975 o Ano Internacional da Mulher. Esta conferência teve como tema central a eliminação da discriminação da mulher e o seu avanço social, tendo aprovado um plano de ação a ser norteador das diretrizes de governos e da comunidade internacional no decênio 1976-1985, destacando-se: a igualdade plena de gênero e a eliminação da discriminação por razões de gênero, a plena participação das mulheres no desenvolvimento e maior contribuição das mulheres para a paz mundial (ONU, 2021).

VERTENTES DA SEGUNDA ONDA: FEMINISMO RADICAL, FEMINISMO MARXISTA E O FEMINISMO NEGRO

O Feminismo Radical, segundo Gandhi (2018) surgiu nos Estados Unidos na década de 60 em meio ao crescimento dos movimentos sociais. Segundo a autora, para o Feminismo Radical, o papel social da mulher está ligado às suas atribuições e tem como premissa a deposição da soberania do patriarcado em todos os campos, seja político, social ou econômico, e o reordenamento da sociedade. O Feminismo Radical entende que gênero é uma construção social imposta pela sociedade patriarcal e luta pela sua abolição. Gandhi (2018, p. 44) afirma que “a ideologia patriarcal exagera as diferenças biológicas entre homens e mulheres e subordinam as mulheres”, ainda utilizando argumentos de diferenças psicológicas para reafirmar os papéis de gênero. Com a pauta de abolição do gênero e desconstrução do ser mulher, o Feminismo Radical perde espaço quando não leva em consideração o trabalho e o capitalismo como desafios para a libertação da mulher.

O Feminismo Marxista que trata de compreender os condicionantes materiais que permitem o surgimento e o desenvolvimento da desigualdade, compreendendo as características e especificidades históricas e contextuais, para aprofundar na relação dialética que se dá entre o capitalismo e o patriarcado. Segundo Moraes (2020, p. 132) “o feminismo marxista recupera a afirmação de Marx e Engels de que a primeira forma de opressão de classe foi a dos homens contra as mulheres”. Utilizando-se do conceito de que a “instituição da família

aparece como um dos momentos de passagem para a sociedade de classes”, afirma que a hierarquização aconteceu dentro dos lares, subjugando mulheres e crianças ao poder patriarcal. O Feminismo Marxista tem como pauta a libertação da mulher da estrutura hierárquica de trabalho, gênero e classe que a coloca como inferior na sociedade. E para além da estrutura patriarcal, para o Feminismo Marxista o maior inimigo é o capitalismo.

O Feminismo Negro surgiu na Segunda Onda Feminista e da necessidade de contemplar mulheres negras, grupo que não era incluído na pauta das demais vertentes formadas por mulheres brancas, burguesas e donas de casa (BELL HOOKS, 2019). Exemplificando muito bem essa questão, Ribeiro (2018, p. 100), lembrando o discurso histórico de Sojourner Truth, “Eu não sou uma mulher?”, de 1881, explica que “enquanto mulheres brancas estavam preocupadas com direito ao voto e trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas”. A autora afirma que o silenciamento da mulher negra dentro do feminismo acabou por invisibilizar suas pautas e, também, não as coloca como sujeitos políticos. Ribeiro (2016), afirma ainda que várias feministas negras já faziam o recorte interseccional como análise antes dos termos ser cunhado na Terceira Onda.

TERCEIRA ONDA

A terceira onda do feminismo acontece entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, perdurando até os dias atuais. Após a conquista de direitos básicos e o aprofundamento da crítica aos estereótipos de gênero, resultantes dos feminismos de primeira e segunda onda, esta nova fase do movimento passa a refletir acerca das particularidades de cada grupo feminino, entendendo que as mulheres não constituem uma categoria uniforme.

Surge assim um conceito chave para esta terceira onda, a interseccionalidade, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, mais focado nos homens negros (AKOTIRENE, 2018). Kimberlé Crenshaw, feminista afro-americana que inaugurou tal termo em um artigo de 1989, coloca que além da discriminação de gênero, as mulheres também estão sujeitas a fatores que se cruzam, tais como: classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual (CRENSHAW, 2002). Como consequência, o movimento feminista passa a ganhar novas vertentes que consideram essas especificidades, como o feminismo negro, o feminismo lésbico, o transfeminismo, etc.

Outro tema relevante da terceira onda é a abordagem pós-estruturalista da sexualidade e a incorporação desses estudos pelo campo de gênero, com destaque para a teórica Judith Butler. Butler propõe um questionamento das

identidades e a desconstrução do que habitualmente chamamos de “mulheres”, “homens” e “gênero”, criticando assim o binarismo ainda tão presente no feminismo: homem X mulher; masculino X feminino (COELHO, 2016).

No Brasil, o movimento passou por um processo de institucionalização com a criação de Organizações Não-Governamentais (ONGs) feministas, focadas principalmente na intervenção junto ao Estado, a fim de aprovar medidas protetoras para as mulheres e de buscar espaços para a sua maior participação política. Uma das causas centrais dessa época é o combate da violência contra a mulher, âmbito no qual as maiores conquistas foram as Delegacias Especiais da Mulher espalhadas pelo país e a Lei Maria da Penha de 2006, que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (PINTO, 2010).

Recentemente, algumas feministas acadêmicas apontam que estaríamos vivenciando uma quarta onda do movimento. Segundo Perez e Ricoldi (2019), esta nova onda pode ser caracterizada pela ampla difusão dos ideais do feminismo por meios de comunicação digital, pela diversidade de feminismos e pela mobilização em forma de coletivos (organizações fluidas e discursivamente distantes das organizações tradicionais). Maciel e Silva Neto (2018) colocam que a quarta onda é totalmente latino-americana, citando o movimento *ni una menos* que, partindo da Argentina, alcançou toda América Latina, descentralizando e descolonizando as problemáticas de gênero, lutando de forma justa pelo fim do feminicídio e pela igualdade de gêneros.

VERTENTE DA TERCEIRA ONDA: FEMINISMO INTERSECCIONAL

O Feminismo Interseccional, termo cunhado por Kimberlé Williams Crenshaw em 1989, se apresenta como uma das vertentes mais fortes da Terceira Onda. Sua premissa é a verificação da “[...] forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177). O Feminismo Interseccional cria cruzamentos sobre a situação político-social e econômica das mulheres e analisa, sob esse prisma, quais discriminações elas estão submetidas. O Feminismo Interseccional é uma vertente que amplia o discurso feminista, descentralizando o foco da mulher branca e suas questões, dando espaço para pauta de mulheres que até então não eram contempladas integralmente, com base em sua classe, raça, etnia, entre outros.

Para além das vertentes do Feminismo citadas, existem inúmeras outras que se subdividem ou se agrupam em novas teorias político-sociais, como,

por exemplo, o Feminismo Radical Trans-excludente, que nega a identidade de gênero e exclui mulheres trans; o Feminismo Abolicionista, que prega a supressão da prostituição e do encarceramento; e o Feminismo Anti-especista, que defende que todo os seres vivos, e não só os humanos, são sujeitos de direito e suas vidas têm o mesmo valor. Todas são importantes para a representação das mulheres que se sentem contempladas pelas suas pautas.

DOMINAÇÃO MASCULINA COMO FORMA DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Como já explicado as vertentes do feminismo são várias e possuem diversos focos, mas algo é importante salientar: os feminismos lutaram e lutam contra a dominação patriarcal conhecida também, como o conceito cunhado por Bourdieu, de “dominação masculina”.

Bourdieu (1989) seguia uma linha de trabalho estruturalista, e conseguiu trazer à tona alguns problemas percebidos por ele na sociedade e que pareciam estar tão enraizados nos costumes que não eram problematizados ou refletidos pela maioria. O sociólogo se preocupou em estudar - entre tantos outros temas - sobre a temática do poder. Assim, buscou pesquisar sobre relações informais de poder, nomeando como poder simbólico.

O poder simbólico é uma forma de poder que contribui para a permanência do *status quo*, operando de maneira sutil a partir do controle ideológico de massas. Dessa maneira, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser conhecido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Para o autor a dominação simbólica, ao ter por objetivo a dominação de uma classe sobre outra, é assegurada por meio da violência simbólica. E uma das recorrentes formas de poder e violência simbólica é a dominação masculina. Bourdieu (1999, p. 24), afirma que as diferenças visíveis entre os órgãos genitais masculino e feminino são uma construção social e que encontram sua regra nos “princípios de divisão da razão androcêntrica”. O autor ainda afirma que esses constructos baseados nas diferenças genitais condensam duas operações: “legítima uma relação de dominação, inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 1999, p. 33). Essa ordem faz parecer que a divisão dos sexos é algo natural e inevitável, como o autor explica:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu

momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservada aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior da desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Essa divisão sexual naturalizada e normatizada das atividades, dos espaços e do tempo se incorpora nos corpos e nos *habitus* dos sujeitos. *Habitus* surge como um conjunto de princípios que geram e organizam práticas e representações. É um conceito que possui condições de conciliar a realidade exterior e as realidades individuais. É um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 1989, p. 191). Ou seja, pode ser entendido como um sistema individual de esquemas, socialmente formado por disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), construído nas e pelas experiências práticas, continuamente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Portanto, pode ser interpretado “como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, experimentado e posto em prática na medida em que a conjuntura de um campo o estimula” (SETTON, 2002, p. 128).

Na dominação masculina, a divisão entre os sexos é naturalizada, dada como evidente e disso se extrai reconhecimento e legitimidade. A diferença biológica serve de “justificativa natural para uma diferença socialmente construída entre os gêneros” (BOURDIEU, 1999, p. 20). Assim, como também, para a divisão social do trabalho. Compreende-se que o *habitus* não é destino, mas uma introjeção de costumes e teorias naturalizadas a serviço da dominação. Essa matriz cultural, de ordem sexual, predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

Bourdieu (1999) alerta para o paradoxo da *doxa*, ou seja, o fato de o dominado consentir na dominação, além de permanecer e aceitar tal dominação. Em termos de dominação masculina se traduz numa submissão resultante da violência simbólica. Ou seja, com a naturalização da racionalidade patriarcal, as mulheres se submetem à dominação e passam também a reproduzi-la, isso as levam a uma representação negativa de seu próprio gênero, de modo a reproduzir os discursos e práticas machistas. Essa racionalidade vinculada a práticas machistas e patriarcais transformou-se em um senso comum autoritário e conservador que deve ser combatido e superado.

Ressalta-se que o patriarcado, ao longo dos anos, vem sendo questionado, seja por meio dos movimentos políticos, seja por meio da sociedade civil organizada e um grande exemplo desse questionamento é feito pelo movimento

feminista. Butler (1990, p.03) afirma que, “a noção de um patriarcado universal foi amplamente criticada nos últimos anos por seu fracasso em levar em conta o funcionamento da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que existe”. Dessa maneira, essa racionalidade patriarcal vigente na sociedade não deve ser considerada ininterrupta, podendo ser combatida, denunciada e destruída.

PODER DISCIPLINADOR *VERSUS* RESISTÊNCIA E REAPROPRIAÇÃO

Outro autor que construiu uma crítica à opressão que se desenvolve por meio dos discursos no âmbito da sexualidade foi Michel Foucault (1988). O filósofo e historiador francês destaca um novo tipo de poder: o poder disciplinar. Esse poder está preocupado com a vigilância e a regulação, em primeiro lugar, de populações inteiras e, em segundo, com o indivíduo e o corpo. Desse modo, Foucault trabalha com os sistemas de poder e de contenções sociais ocidentais, referindo-se a penitenciárias, quartéis, hospitais, escolas, a família, e assim por diante, como os elementos de contenção na formação ou regularização do indivíduo. Ou seja, são mecanismos de subjetivação do indivíduo. Só por esses processos, ele se torna sujeito. O objetivo básico do poder reside em construir um ser humano dócil (DIAS; PIETROBELLI, 2017). “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 126). Esse poder coercitivo se aplica na sociedade de diferentes modos, de formas múltiplas, e uma forma se dá pela sexualidade.

Segundo Foucault (1988, p. 100), o conceito de sexualidade conhecido historicamente surgiu como método de avaliação/ separação da “normalidade” e da “anormalidade”, tendo em vista que, na visão do filósofo, a sexualidade representa um “dispositivo histórico”, ou seja, não uma realidade natural, mas sim produtos de estimulações dos corpos e dos prazeres, a fomentação aos discursos e a construção do conhecimento encadeados como estratégias de saber e poder (DIAS; PIETROBELLI, 2017).

Entretanto, se é verdade que por toda parte se estende esse “poder disciplinar” abordado por Foucault, “mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela” (CERTEAU, 1994, p. 41). Acredita-se que existem procedimentos populares que interagem com os mecanismos do poder disciplinar e não se conformam com ele, a não ser para alterá-lo (DIAS; PIETROBELLI, 2017). Ou seja, os sujeitos “se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1994, p. 41).

Michel de Certeau (1994), em seu livro “A invenção do cotidiano”, aborda as táticas de consumo, úteis para pensar os atos políticos, inclusive os dos feminismos em geral. Ele afirma que o sujeito não é passivo diante dos acontecimentos, mas sim um produtor ativo de conhecimento, que sintetiza e trabalha com as informações que recebe, produzindo algo novo. Dessa forma, o sujeito produtor ativo sintetiza as informações recebidas no seu próprio meio. “Certeau, ao dialogar com teorias foucaultianas referentes a formas de contenção, fala sobre a insubmissão do sujeito – não passivo – diante da ordem vigente e conclui que um ato de renovação ou inovação pode ser considerado rebeldia, ou seja, um ato de resistência” (DIAS; PIETROBELLI, 2017, p. 07).

O autor “constrói o conceito do sujeito insubmisso, o sujeito que sintetiza, que foge da ordem, que aproveita a ausência do olhar panóptico para lhe impingir golpes, isto é, que se utiliza de táticas e estratégias para resistir e reapropriar alguns conceitos da ordem disciplinadora” (DIAS; PIETROBELLI, 2017, p. 07). Retomando essa teoria em aplicação às questões de gênero e dominação masculina, pode-se afirmar que a resistência e a reapropriação do sujeito insubmisso poderiam se encontrar nos feminismos. Os sujeitos que o incorporam utilizam táticas⁴ para a modificação das sentenças da cultura patriarcal, subvertendo as imposições sociais vigentes do feminino e masculino, ou seja, usam de táticas na conquista de direitos para as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento feminista, como já abordado, possui algumas vertentes, além disso, é dividido em ondas, que são divisões que marcam alguns momentos da história em que as reivindicações das mulheres ganharam uma maior expressão e acabaram por congregar um maior número de pessoas lutando pela causa do movimento. Devido a essa grande pluralidade de vertentes é comum o uso do termo “os feminismos”.

Independentemente das concepções teóricas de cada vertente é importante salientar que os feminismos subvertem a ordem vigente e o poder disciplinador construído culturalmente e utilizam de táticas para resistir e reapropriar conceitos considerados como naturais, ou seja, os feminismos aplicam táticas (dentro da teoria de Certeau) contra o patriarcado, que é um sistema que prima pela supremacia masculina e se reproduz mediante um

4 Certeau (1994) constrói sua teoria baseada no modelo polemológico. O autor define dois tipos de comportamento: o estratégico e o tático. Ele retira tais termos do seu contexto militar e lhes atribui nova significação. Descreve as instituições em geral como estratégicas e as pessoas comuns, não-produtoras, como táticas. Assim refere-se a táticas como ferramentas de ataque, ações no sentido militar, ou um golpe propriamente dito. Diz respeito à astúcia, à arte de dar golpes dos sujeitos no campo minado do inimigo (DIAS; PIETROBELLI, 2017, p. 09).

poder simbólico, imperceptível aos olhos dos despercebidos, que opera na subjetividade dos sujeitos.

Hall (2014, p. 34) coloca o feminismo como um dos “grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da modernidade tardia (a segunda metade do século XX).” O movimento questionou a tradicional distinção entre o privado e o público, iniciando discussões totalmente novas sobre a vida social, trazendo à tona temas como: “a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.” (p. 45). O autor relata que o movimento feminista “politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)” (p. 45), ou seja, enfatizou a temática sobre como somos formados, educados e construídos como indivíduos genericados. Tal movimento expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero, como também questionou a premissa teórica de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, “a Humanidade”, modificando-a pela discussão da diferença sexual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto. Movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. **Arquipélago•História**, 2ª série, v. 6, p. 443-469, 2002. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/380>. Acesso em: 09 set. 2021.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRAISER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Difusão Editorial: Lisboa, 1989.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Nova York: Routledge, 1990.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. 408 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.unirio.br/cursos-1/unirio/>

cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/relacoes-de-genero-no-brasil/Tese%20Mirla%20Cisne%20Alvaro.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

COELHO, Mayara Pacheco. Vozes que ecoam: feminismo e mídias sociais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 11, n. 1, p. 214-224, jun. 2016. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1543. Acesso em: 15 set. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 15 set. 2021.

DIAS, C. C.; PIETRELLI, C. S.. O “**entrelugar**” do gênero fluido na moda: reflexões preliminares. *Competência*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GANDHI, Anuradha. **Sobre as correntes filosóficas dentro do Movimento Feminista**. 2ª edição. São Paulo: Edições Nova Cultura, 2018.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNÁNDEZ, María Jesús González. Las sufragistas británicas y la conquista del espacio público: integración, recreación y subversión. **Arenal**: Revista de historia de las mujeres, Granada, v. 16, n. 1, p. 53-84, 2009. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1488>. Acesso em: 16 set. 2021.

HOOBS, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MACIEL, Thaynná Soares; SILVA NETO, Antonio Carlos Batista. Resistência das mulheres latino-americanas: ni una menos. In: COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADES, 8., 2018, Campina Grande. **Anais do XIII CONAGES**. Campina Grande: Realize, 2018. v. 2. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2018/TRABALHO_EV112_MD1_SA11_ID152_10052018134657.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

MENDONÇA, Ana. **Interseccionalidade**: Duas (ou mais) vezes discriminação. Disponível em: <https://www.colab.re/conteudo/interseccionalidade>. Acesso em 23 ago 2021.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Breve História do Feminismo Marxista**. In: Os desafios do feminismo marxista na atualidade / Danilo Enrico Martuscelli (org.)- 1. ed. - Chapecó, Coleção marxismo21, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TFFKB6gKMBvxf1KE4wMoRpAexnCbcqXa/view>. Acesso em 23 ago 2021.

NASCIMENTO, Isabel. **Introdução Básica ao Feminismo- Feminismo Radical**

Todas Frida, 2017. Disponível em: <https://www.todasfridas.com.br/2017/01/09/introducao-basica-ao-feminismo-feminismo-radical/>. Acesso em 24 ago 2021.

ONU. **Tema 5: Igualdade de Gênero. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivo-5-igualdade-de-genero-2/>. Acesso em 15 ago 2021.

ONU. ONU Mulheres. **Conferências Mundiais da Mulher**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 15 set. 2021.

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018, Caxambu. **Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, MG: out. 2018. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos?path=42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27>. Acesso em: 13 set. 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, [S.L.], v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>. Acesso em: 13 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório: uma perspectiva brasileira. In.: SUR Revista Internacional de Direitos Humanos, N. 24, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 13 ago 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago 2002, n. 20, ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 60-70.

SOIHET, Rachel. **Feminismos e antifeminismos: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena**. Rio de Janeiro: 7, Letras, 2013.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do Feminismo. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 10-31, mar. 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em: 05 set. 2021.

ECOLOGIA NÃO BINÁRIA: UMA PROPOSTA COMPATIBILISTA A PARTIR DAS CRÍTICAS DE PELIZZOLI A LUC FERRY¹

DANIEL PIRES NUNES²

Todas as espécies de seres vivos interagem com o ambiente e direta ou indiretamente com outras espécies. Eventualmente alguns fenômenos provocam a extinção de uma ou mais delas, mas a adaptação evolutiva também provoca o surgimento de outras. Contudo, a interrelação de cada espécime com o seu ambiente é sempre ligada à sobrevivência e, de certa forma, sem um *telos* relacionado, assim como a evolução das espécies também não possui um.

A espécie humana, por outro lado, mesmo que sofra um processo evolutivo (sem um *telos*) como as outras espécies, possui uma capacidade que a distingue das demais que é a de utilizar a razão. Talvez não seja uma capacidade exclusiva e esteja relacionada a um certo grau de racionalidade, mas este não é o ponto que nos importa aqui. O que queremos salientar é que, sendo capazes de utilizar a razão para fins desejados, os humanos desenvolveram instrumentos tecnológicos capazes de destruir ou modificar tão drasticamente o ambiente em que vive, conforme a sua forma de organização ou utilização, que incontáveis espécies têm sido extintas pela ação da nossa.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; e com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

2 Doutorando e mestre (2014) em Filosofia pelo PPGFIL da Universidade de Caxias do Sul, especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UFRGS (2009) e em Metodologia para o Ensino Superior e EAD pela FAEL (2017), Engenheiro Eletricista pela PUCRS (2004) com Complementação Pedagógica - Licenciatura Plena pela UNISC (2007). Docente do IFRS - Campus Erechim. E-mail: daniel.nunes@erechim.ifrs.edu.br .

Desde a Guerra Fria, a ameaça de um holocausto nuclear foi motivo de discussão sobre o uso de determinadas tecnologias e suas consequências não só para a nossa espécie, mas também para as demais. Um debate atual se dá acerca do aquecimento global, suas causas e consequências, bem como sobre as políticas públicas relacionadas. Diferentemente do que eventualmente se coloca em um debate político eleitoral, no âmbito científico atualmente há um consenso sobre a antropogenia do aquecimento global. Ou seja, a temperatura média do planeta tem aumentado de forma anormal nas últimas décadas – de acordo com registros científicos – e não há dúvidas de que as causas estão relacionadas à intervenção humana. Conforme o “Relatório especial do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) sobre os impactos do aquecimento global de 1,5°C acima dos níveis pré-industriais e respectivas trajetórias de emissão de gases de efeito estufa, no contexto do fortalecimento da resposta global à ameaça da mudança do clima, do desenvolvimento sustentável e dos esforços para erradicar a pobreza”, no qual todas as referências a estudos científicos de cada afirmação estão registradas,

O aquecimento causado por emissões antrópicas desde o período pré-industrial até o presente persistirá por séculos e milênios, e continuará causando mudanças a longo prazo no sistema climático, como aumento dos níveis dos oceanos, com impactos associados (alta confiança) [...] (PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS, 2019, p. 8)

Não só a poluição do ambiente natural, mas o desmatamento desenfreado vem crescendo mesmo após conferências internacionais multilaterais como a de Estocolmo em 1972 e a Rio-92 ou o Protocolo de Kyoto, em 1997. Os impactos da nossa forma de nos relacionarmos com o ambiente talvez sejam irreversíveis até para a nossa própria espécie. E a discussão sobre como a nossa forma de convivermos está intimamente relacionada a esta questão.

No capítulo intitulado “A moral neoliberal ligada ao desenvolvimento sustentável e à ‘ecologia democrática’ na globalização” do seu livro de nome “Correntes da Ética Ambiental” o filósofo brasileiro Marcelo L. Pelizzoli (2002, p. 23 - 33) critica o filósofo francês Luc Ferry acerca de sua posição em relação ao fenômeno dos movimentos ecológicos. Antes de expôr sua crítica, faz uma pequena análise dos valores aos quais o pensamento neoliberal se vincula. Isto porque ele tentará associar o pensamento de Luc Ferry ao neoliberal. Assim, afirma que o neoliberalismo tem como valor supremo a liberdade. Nesse sentido ele avalia que no Ocidente, tal valor é reafirmado pelo avanço da ciência e da tecnologia que proporcionam bem-estar humano através do progresso proveniente da associação à política liberal de mercado e ao crescimento econômico (PELIZZOLI, 2002, p. 23). O autor brasileiro afirma haver no pensamento neoliberal uma ética utilitarista em que a felicidade da sociedade

será alcançada pela soma das buscas individuais pela felicidade própria. Assim, por esta linha, o valor supremo da liberdade – através do valor da individualidade – realizar-se-ia pela propriedade privada tanto dos bens de produção quanto dos de consumo. Esta seria, segundo o autor, uma interpretação ideologizada³ da “luta pela vida” na Natureza e quanto a esta haveria veladamente uma ética antropocêntrica que defende que a humanidade sempre tentará dominá-la para viver melhor, mesmo quando estiver a promulgar a sua proteção (PELIZZOLI, 2002, p. 24).

Na sequência, Pelizzoli (2002, p. 25) identifica que nas décadas de 70 e 80 do século passado, grandes detentores do poder econômico capitalista começaram a perceber a necessidade de (I) diminuir a poluição e (II) de limitar o uso dos recursos naturais por causa da possibilidade da sua falta – o que poderia tornar inviáveis o ambiente rural e as cidades. Pode-se notar que há aqui uma visão utilitarista da natureza: o ambiente natural deve ser protegido para que não acabem os recursos naturais. Então tal Poder focou-se na diminuição da população⁴, no combate ao desmatamento e no uso de tecnologias limpas.

Então Pelizzoli (2002, p.25-26) distingue duas posições frente ao problema ambiental: a conservadora e a reformista. E conforme o autor, a posição conservadora:

[...] além de afirmar que os problemas ecológicos não seriam tão graves, diz que a própria tecnologia vai resolvê-los. Prega o aprimoramento [...] das democracias no Terceiro Mundo, o avanço da globalização econômica [...]; diz que a pobreza poderá ser mitigada com mais crescimento econômico, ações assistenciais e diminuição do crescimento populacional. (PELIZZOLI, 2002, p.25-26).

A outra posição frente ao problema ambiental é aquela que “Prima pelo desenvolvimento da tecnologia e da economia para resolver problemas socioambientais” (PELIZZOLI, 2002, p. 26). Um exemplo desta posição reformista é a “ecologia democrática” de Luc Ferry.

Ferry (1995) defende que quaisquer mudanças devem ocorrer nos limites da democracia baseada no secularismo. O que Luc Ferry faz é criticar o biocentrismo, o romantismo e a volta mitológica às origens – bases do paradigma da Ecologia Profunda⁵ – colocando-se do lado dos “realistas e reformistas” contra os “revolucionários e fundamentalistas”.

3 Neodarwinista.

4 O excesso de pessoas causaria pobreza, o que por sua vez aumentaria a destruição da natureza.

5 *Deep Ecology*.

Essa, creio eu, é a razão do erro de quem ainda lamenta a queda do ideal revolucionário e associa o reformismo a uma mistura morna, incolor e insípida: não ter entendido que, em uma democracia secular, a política teve que deixar o seio da religião [...]. O reformismo não é o modelo com o qual devemos nos contentar por falta de coisa melhor quando a esperança revolucionária falha, mas sim a única posição consistente com o abandono do mundo da infância. Não apenas é a única atitude compatível com a rejeição democrática das linhas partidárias e da autoridade dogmática, não apenas deixa de sustentar a esperança mística de lutar por algo além do mundo real, mas ao contrário da ideologia revolucionária, que é orientada para um fim objetivo, ele [o reformismo] abre um espaço infinito de reflexão e ação. (FERRY, 1995, p. 137 - 138)

A Ecologia Profunda é uma forma de pensar que procura excluir o antropocentrismo dando valor intrínseco a todos os seres, vivos ou brutos. Neste paradigma, não somente os seres dotados de razão ou os sencientes têm valor, mas também as plantas e os minerais. Aliás, por este viés, todos têm o mesmo valor moral: não há aquele que seja mais importante.

A Ecologia profunda é uma ecologia que vai além do factual e do científico. Ela vai para um nível mais profundo de consciência ecológica. Considera as vidas humanas e não-humanas como possuidoras de valores intrínsecos independentes do utilitarismo. Propõe uma concepção mais ampla da natureza e da relação da humanidade com o mundo natural. Vê os seres humanos como seres sociais e acredita em uma ética e em uma estética baseadas no real para reger as relações do homem com ele mesmo, do homem com a natureza, e entre os homens. (CARVALHO JÚNIOR, 2004, p.44).

A Ecologia Profunda, iniciada dentre outros por Arne Naess, segundo Grün (2007, p.185), defende que não há entre todas as entidades da ecossfera, ou do que chamávamos de cosmos, diferenças de valor do ponto de vista ético, ou seja, defende um bioigualitarismo biosférico. Os oito princípios da plataforma que norteia a Ecologia Profunda de Naess (1990,p. 29) são os seguintes:

- (1) O florescimento da vida humana e não humana na Terra tem valor intrínseco. O valor das formas de vida não humanas independe da utilidade que podem ter para propósitos humanos.
- (2) A riqueza e a diversidade das formas de vida são valores em si mesmos e contribuem para o florescimento da vida humana e não humana na Terra.
- (3) Os humanos não têm o direito de reduzir essa riqueza e diversidade, exceto para satisfazer necessidades vitais.
- (4) A interferência humana presente no mundo não humano é excessiva e a situação está piorando rapidamente.
- (5) O florescimento da vida e das culturas humanas é compatível com uma diminuição substancial da população humana. O florescimento da vida não humana requer tal diminuição.
- (6) Mudanças significativas nas condições de saúde para melhor requerem mudanças nas políticas. Eles afetam as estruturas econômicas, tecnológicas e ideológicas básicas.

(7) A mudança ideológica consiste principalmente em valorizar a qualidade de vida (morar em situações de valor intrínseco), ao invés de aderir a um padrão de vida elevado. Haverá uma profunda consciência da diferença entre grande e ótimo.

(8) Os subscritores dos pontos anteriores têm a obrigação direta ou indireta de participar na tentativa de concretização das modificações necessárias. (NAESS, 1990, p. 29)

Como bem apontou Hoefel (1996, p. 73), Naess não pretendia que tal plataforma fosse vista como dogmática, mas como um ponto de partida para uma filosofia ambiental que questionasse o lugar da nossa espécie na natureza. Assim, Hoefel sintetizou que, para a Ecologia Profunda de Naess,

[...] qualquer ser vivo ou aspecto do mundo vivo não deveria ser utilizado como um meio em direção a um fim, pois a vida tem valor intrínseco e isto deveria estar presente em todas as ações e atividades humanas. Isto não implica que a natureza é algo para ser mantida intocada, mas que deveria ser modificada somente a partir do momento em que a consciência de seu valor fundamentasse qualquer intervenção. (HOEFEL, 1996, p.74).

Na introdução da sua obra “A nova ordem ecológica” Luc Ferry dá exemplos de como em outros tempos – nem tão distantes – já se considerou animais, vegetais e minerais como sujeitos de direito (e deveres) e a que situações, no mínimo estranhas, se chegou, como julgar e condenar sanguessugas, excomungar golfinhos e incriminar insetos (FERRY, 2009, p.16). O filósofo francês constata que a Ecologia Profunda surge e encontra maior aceitação nos países anglo-saxões: o que, para ele, não seria uma mera coincidência, pois vincula tal posição à religião e ao pensamento místico. Para ele a Ecologia Profunda tem uma visão pré-moderna de mundo que oculta o ódio aos homens em seu amor à natureza. A acusação aos ecologistas profundos de terem uma visão pré-moderna de mundo se deve a que – ao defender que não somente o homem seja sujeito de direito – eles atribuem a tudo (inclusive ao que sempre chamamos de cosmos) a posição de sujeito de direito: como os pré-modernos faziam (FERRY, 2009, p.23-24).

Esses pensadores que se dizem, no sentido próprio, “pós-modernos”, filósofos ou juristas do “pós-humanismo”, não comungam estranhamente com uma visão *pré-moderna* do mundo na qual os seres da natureza reencontram o seu estatuto de *pessoas jurídicas*? [...] Não é, assim, de uma visão humanística para uma visão cósmica do direito que essa pré-moderna pós-modernidade nos convidaria a passar?. (FERRY, 2009, p.23-24).

Ferry defende então que o ambiente não tem valor intrínseco, mas relativo ao homem que não o degradará para não sofrer as respectivas consequências e a ecologia é como uma moda acompanhada de um descontentamento com

o “ocidente” e o “capitalismo” sendo uma espécie de “nostalgia romântica de um passado perdido, de uma identidade nacional injuriada pela cultura do desarraigamento” (FERRY, 2009, p.34-35). Por isso, afirma o autor francês que:

Não se trata de acaso, nesse sentido, o fato de ser ao regime nazista e à vontade pessoal de Hitler que devemos ainda hoje as duas legislações mais elaboradas que a humanidade já conheceu em matéria de proteção da natureza e dos animais. (FERRY, 2009, p.28).

Ainda, o “elogio das diferenças” (segundo ele característicos da extrema esquerda e da extrema direita) reforça nacionalismos e particularismos – o que estreita tal forma de pensar com uma intersecção dos pensamentos totalitários antagônicos do século XX. Tal posição de “elogio das diferenças” considera o homem como um ser só para a natureza, incapaz de romper com o determinismo imposto por ela (FERRY, 2009, p.36).

Contrariamente à posição de “elogio das diferenças”, Ferry (2009, p.37) defende que o homem é um ser capaz de romper com o determinismo da natureza. Apesar de ser influenciado por processos naturais, o homem não é determinado por eles, ou melhor, suas ações não são determinadas pela natureza – apesar de sofrer influências de diversos graus de intensidade por parte dela –, mas pela razão. O homem é capaz de produzir cultura e moralidade – o que pressupõe que seja um ser-para-a-lei. Se o homem é um ser-para-a-lei, isso por sua vez pressupõe o uso da razão.

O autor francês defende que a crise ambiental deve ser tratada sem ter como base motivos religiosos. Ele acusa os partidários da Ecologia Profunda de que seus argumentos teriam inspiração teológica. Isto porque seguidamente fazem referência a aspirações que remetem ou que embasam tal posição, a saber, a harmonia, a beleza e a paz. Critica inclusive tal posição dando contraexemplos como o de catástrofes naturais que “quebram” a suposta harmonia existente. A crise ambiental, segundo ele, deve ser tratada tendo como base o homem, pois afirma que não há como ver alteridade na natureza, assim toda ética normativa é antropocêntrica.

Ferry posiciona-se em defesa do humanismo e da secularização, portanto vai contra a defesa do retorno às origens e da reespiritualização. Como defende a democracia e o laicismo, sua posição é a de que não há como as questões ambientais terem como base inspirações teológicas. Daí se segue que a Ecologia Profunda não deve ter vez num estado democrático e laico.

Pelizzoli vai contra o posicionamento de Ferry acusando-o de não ir às últimas consequências e de considerar a secularização e a industrialização como sinônimo de maturidade (PELIZZOLI, 2002, p.30). Para ele, o que o filósofo francês faz é propor uma troca do pensamento mítico ou místico (da

espiritualização) pelo fetiche capitalista com a pretensa satisfação material dos desejos e interesses humanos: teria faltado realismo na sua teoria porque a ontologia e a Ciência devem ser continuamente “des-encantados”, desmitologizados (PELIZZOLI, 2002, p.30-31). Assim, Pelizzoli procura atingir a suposta neutralidade da posição de Luc Ferry acusando-o de fundamentar a sua teoria numa espécie de mito da neutralidade da Ciência.

Ainda, o próprio Ferry afirma que não há como ver alteridade na natureza e que, assim, toda ética normativa é antropocêntrica. Então Pelizzoli (2002, p.31) classifica o pensamento de Ferry como sendo mais próximo de uma ética kantiana, pois objetifica a natureza, torna-a coisa. Dessa forma o animal não seria um “outro eu”, mas parte da humanidade do homem.

Outra crítica feita a Ferry é a de que a sua ecologia democrática é elitizante demais para os problemas sociais e o contexto do Terceiro Mundo. De certa forma, a pergunta que Pelizzoli faz é se esta não é uma visão de ecologia somente para os incluídos, pois a sua polidez democrática e sua defesa de um consensualismo acabam não tratando das contradições da visão liberal ao defender uma ecologia integrada ao mercado (PELIZZOLI, 2002, p.32).

Partindo de uma afirmação de Ferry, ou seja, que “a faculdade de desprendimento da ordem da naturalidade é o sinal do propriamente humano – a diferença específica, fonte de todas as outras especificidades significativas ou significantes” (FERRY, 2009, p.61) podemos talvez dizer que o homem, como espécie que faz uso da razão e assim se desvincula do determinismo da natureza, é sujeito de direitos e deveres. Entretanto, as grandes correntes éticas, como a das virtudes, a utilitarista e até mesmo a deontológica consideram que causar dor ou infelicidade não é moralmente correto (cada uma com um fundamento diferente para isso). Sendo assim, seres que não fazem o uso da razão no nível que os humanos fazem, não poderiam ser sujeitos de deveres. Por outro lado, sendo seres sencientes parece razoável que sejam sujeitos de direitos.

Por outro lado, para Searle direitos implicam obrigações porque, segundo ele, “direitos são sempre direitos contra alguém” (SEARLE, 2010, p. 177). Então se algum ser tem um direito, outro ser tem uma obrigação para com ele. Neste sentido, direitos e obrigações estariam sempre relacionados e se para ter um direito é necessário que haja alguém contra quem se tenha esse direito, a quem se possa impor uma obrigação e se não há como ter uma obrigação sem ter como romper com o determinismo, caberia aos humanos os deveres.

Os bichos⁶ em suas diversas espécies possuem também diversas gradações de desenvolvimento. Algumas espécies desenvolveram sistema nervoso, outras não. Alguns mamíferos superiores inclusive aparentam agir valendo-se de uma forma rudimentar de raciocínio. Portanto, assim como há formas graduais de

6 Esta é a palavra para animais não humanos.

utilização da razão e também de sentir, há como não tratar a alteridade sem ser de forma “binária”. Diferentemente da Ecologia Profunda que dá o mesmo valor a todos os seres e da posição – de certa forma kantiana – de Luc Ferry que simplesmente não vê alteridade alguma na natureza, parece que poderíamos assumir graus de alteridade proporcionais aos graus de desenvolvimento dos outros seres.

Assumindo graus de alteridade proporcionais aos graus de desenvolvimento dos outros seres como sencientes em relação a direitos e como racionais em relação a deveres, bem como considerando então a possibilidade de graus de estatuto jurídico, parece que poderíamos fundamentar uma ecologia que prezasse o controle do ambiente para que todas as espécies pudessem conviver. Assim desafiadoramente o desenvolvimento da tecnologia e a sobrevivência de outras espécies poderia ser compatível. O ambiente (incluindo plantas, fungos, seres brutos) deveria ser sempre pensado levando em conta o humanismo e o laicismo – sem apelar para argumentos teológicos – e a alteridade parcial que podemos identificar nos bichos.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO JÚNIOR, A.F. **Ecologia profunda ou ambientalismo superficial**: o conceito de ecologia e a questão ambiental junto aos estudantes. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- FERRY, Luc. **The new ecological order**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- FERRY, L. **A nova ordem ecológica**: a árvore, o animal e o homem. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- GRÜN, M. A Pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 185-206, 2007.
- HOEFEL, J. L. Arne Naesse e os oito pontos da ecologia profunda. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 4, n. 7, p. 69–89, 1996. DOI: 10.20396/tematicas.v4i7.12404. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12404>. Acesso em: 17 set. 2021.
- NAESS, Arne. **Ecology, community and lifestyle**: outline of an ecosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. **Aquecimento Global de 1,5°C**. Relatório. 2019. 28 p. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/07/SPM-Portuguese-version.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.
- PELIZZOLI, M.L. **Correntes da Ética Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SEARLE, John R. **Making the social world**: the structure of human civilization. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA MULHER NEGRA PARA A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

ELIANA PAULINO DE SOUZA¹
LUÍSA FERNANDA SILVA DOS SANTOS²

INTRODUÇÃO

Na literatura, geralmente a história do negro no Brasil inicia no período da escravidão. No entanto, os negros já tinham vida e uma história própria no lugar onde nasceram. Portanto, não podemos tratar a história do negro como um adendo da história do Brasil.

Não há equívoco maior do que dizer que o negro “veio” ao Brasil. Até fins do século XIX, ainda existia no Brasil o regime escravocrata. Durante a maior parte dos 500 anos de história – do século XVI a meados do século XIX, estima-se que quatro milhões de africanos foram trazidos compulsoriamente para terras brasileiras.

Ao contrário de outros imigrantes, o povo negro foi arrancado de sua cultura, de suas tradições, de sua comunidade, de seus costumes, para preencher o papel de força de trabalho compulsório para um sistema capitalista.

Apesar, no entanto, de todos os obstáculos impostos pela escravidão no Brasil, os negros e seus descendentes, convivendo com brancos, pardos, indígenas, crioulos e africanos de diferentes regiões se organizaram e

1 Gerente Comercial, integrante do Movimento Étnico dos Negros de Erechim (MENE).
E-mail: negasouza2011@hotmail.com

2 Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-*Campus* de Erechim); Pós-Graduação em Direito Processual Civil pela Universidade do Contestado de Concórdia/SC; Pós-Graduada em Direitos das Mulheres e Práticas para uma advocacia Feminista pela Escola Superior de Direito de Santos, SP. E-mail: luisafss@hotmail.com

manifestaram suas culturas e assim, influenciaram profundamente a formação da sociedade brasileira, ou seja, os negros são protagonistas da nossa história.

Para a mulher negra, a escravidão representou além dos sofrimentos comuns aos homens, outros que recaíam somente sobre ela, a exemplo da exploração sexual, o afastamento de sua prole, sua locação para prestação de serviços como ama de leite, entre outros.

Os efeitos da escravidão foram devastadores, no entanto, alguns aspectos se diferenciam quando analisamos sob a perspectiva de gênero, isto porque a mulher negra é alvo de uma tríade de discriminações, o preconceito de gênero (vivido por toda mulher), o de raça (que versa sobre a população preta e parda) e o de classe (nos quais estão inseridos os mais vulneráveis).

Observa-se, no entanto, que os estudos sobre a escravidão não visibilizam as mulheres negras, de modo que tratar da história da mulher negra e da sua vasta contribuição para a formação da social brasileira é um exercício desafiador já que a sua identidade e suas experiências encontram-se apagadas, o que muito contribui para a vilipendiação da população negra e em especial as mulheres negras.

Sem dúvidas, a herança histórica da escravidão contribuiu na construção identitária do Brasil, com inúmeros reflexos na atualidade, tanto positivos como negativos.

Falar da mulher negra escravizada em um período de extrema opressão à população negra é penetrar no universo de quem viveu a experiência de ter tido sua identidade invisibilizada, ter sido submetida à violência, mas também destacar suas ações de resistência ao sistema, o que foi perpassado pelo tempo e refletido na contemporaneidade.

1. AMA DE LEITE, A MÃE PRETA QUE AMAMENTOU O BRASIL

“Peitos fartos e generoso que nos deu com o leite, com a delícia dos cafunés sonolentos, com a magia das histórias contadas ao pé do fogo, essa nostalgia meio amarga e meio resignada que nos oprime e nos diversifica...” João Dornas Filho

A mulher negra, ao dar luz na mesma época que sua senhora, iria para a Casa Grande para amamentar as crianças brancas.

Tornando-se ama-de-leite, a mulher negra compulsoriamente deixava de lado, ou, em segundo plano o seu filho, para amamentar o filho do seu senhor.

Muitos de nossos pensadores mais importantes, brancos, foram amamentados por mulheres negras.

Para as escravizadas, ser mãe preta era a chance de sair da senzala para a casa grande, embora a proximidade com os senhores as deixava mais expostas ao abuso sexual.

Naquele tempo, as amas-de-leite correspondiam, de certo modo, até certa idade, ao sentimento maternal e afetivo.

Muitas mulheres negras escravizadas eram obrigadas a deixar em segundo plano o seu próprio filho, para amamentar os filhos de seu senhor, como foi retratado artisticamente na pintura abaixo intitulada: Mãe-Preta de autoria de Lucilio de Albuquerque em 1912.

Figura 1: Pintura Mãe-Preta de autoria de Lucilio de Albuquerque³



Fonte: Museu de Belas Artes da Bahia (2021)

De acordo com Gilberto Freyre, “A figura boa da ama negra, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado, o primeiro

3 Pintura Mãe-Preta de autoria de Lucilio de Albuquerque de 1912 pode ser visualizada a escrava negra dando de mamar a criança branca de seu senhor olhando piedosamente para seu filho desejoso do seu leite materno. Acervo: Museu de Belas Artes da Bahia, Salvador. [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c0/Lucilio de Albuquerque-Mae Preta.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c0/Lucilio_de_Albuquerque-Mae_Preta.jpg) Acesso: 20 de Setembro de 2021.

“padre nosso”, a primeira “ave-maria”, o primeiro “vote” ou “oxente”, que lhe dava na boca o primeiro pirão com carne e “molhe de ferrugem” (...).”

Ou seja, o papel da ama-de-leite incluía assim o cuidado direto com as crianças e os importantes primeiros contatos na educação delas. As crianças passavam mais tempo com a ama-de-leite do que com seus pais.

Assim, a participação das escravas na formação das famílias e na amamentação dos recém-nascidos foi de fundamental importância na História da Infância no Brasil. As amas-de-leite escravizadas foram na História da Infância do Brasil personagens importantes na alimentação e na saúde infantil, prevenindo e evitando que a mortalidade infantil, que na época já era altíssima, chegasse a níveis ainda maiores. Portanto, essas mulheres são merecedoras de toda a consideração da sociedade que luta pela proteção da infância, independentemente de classes social ou racial.

2. MUCAMA: A ESCRAVA DE ESTIMAÇÃO

Desde a mais tenra idade, meninos e meninas da família patriarcal se acostumavam a companhia constantes das *“mucamas”*, que era a mulher escravizada escolhida para fazer companhia a pessoas da família, geralmente as *sinhás*.

Mucama era o nome dado à escrava que prestava serviços domésticos para seus senhores. Costumavam ser jovens e belas e, em alguns casos, também serviam como ama de leite para os filhos de seus patrões.

Na época da escravidão, as mucamas eram vistas como “escravas de estimação” e costumavam acompanhar as senhoras (*sinhás-donas*) ou suas filhas (*sinhás-moças*) em passeios pelo campo ou cidade, além de desempenhar outras funções caseiras.

Nas casas mais ricas, suas funções eram mais precisas. Serviam de damas de companhia para senhoras e moças, as ajudavam a se vestir e também nas suas costuras e bordados.

No seu livro, *Vida social no Brasil nos meados de século XIX*, Gilberto Freyre traz a seguinte informação sobre o tema:

Vários são os anúncios, nos jornais da época, de “mulatas de bonita figura”... “próprias para mucamas”; de “mulatinhas” que, além de coser “muito bem limpo e depressa” e de saber engomar com perícia, sabiam pentear “uma senhora”; de “mulatas com habilidades”; de “mulatos embarcadiços” e de “cabrinhas próprios para pajens”, alguns tão caros que os vendedores concordavam em vendê-los “a prazo”; de “mulatinhas” não só “recolhidas e honestas” como tão bem-educadas para mucamas que sabiam falar francês; [...] (FREYRE, 1977, p. 46).

As relações e a convivência dos escravos domésticos, especialmente as mucamas com seus senhores, nas casas-grandes e sobrados patricarcais no Nordeste brasileiro, são ainda abordadas em diversas outras obras de Gilberto Freyre, principalmente em *Casa-grande & senzala*:

Histórias de casamento, de namoros, ou outras, menos românticas, mas igualmente sedutoras, eram as mucamas que contavam às sinhazinhas nos doces vagares dos dias de calor; a menina sentada, à mourisca, na esteira de pipiri, cosendo ou fazendo rendas; ou então deitada na rede, os cabelos soltos, a negra catando-lhe piolho, dando-lhe cafuné; ou enxotando-lhe as moscas do rosto com um abano. [...] (QUINTAS, 2005, p. 168).

A negra ou mulata para dar de mamar a nhonhô, para niná-lo, preparar-lhe a comida e o banho morno, cuidar-lhe da roupa, contar-lhe histórias, às vezes para substituir-lhe a própria mãe – é natural que fosse escolhida dentre as melhores escravas da senzala. Dentre as mais limpas, mais bonitas, mais fortes. Dentre as menos boçais e as mais ladinas – como então se dizia para distinguir as negras já cristianizadas e abasileiradas das vindas há pouco da África; ou as mais renitentes no seu africanismo. (QUINTAS, 2005, p. 164).

Ainda segundo Freyre (1977), havia mucamas especializadas em retirar bichos-de-pé das crianças, o que faziam delicadamente, com mãos leves e ágeis, extraindo-os com alfinete. A “revista” era feita por ocasião da lavagem dos pés, antes das crianças irem dormir.

“Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta.” (GONZALEZ, 1984, p. 226). Esta frase de Lélia Gonzalez nos diz muita coisa sobre a naturalização do papel da mulher negra de servir, que nos países que sofreram com a escravidão foi instituído pelo estereótipo da mucama, aquela destituída de vida privada, criada para atender aos desejos dos senhores (sejam quais forem os desejos) e isentar suas sinhas dos afazeres e cuidados do lar e da família em troca de moradia, alimentação e “proteção”, sem nenhum direito garantido.

O nosso presente nos diz muito sobre o nosso passado. Na atualidade, a imagem da mulher negra que cuida, serve e alimenta é muito bem aceita socialmente, afinal, está encaixada no que “nasceu para fazer”, no estereótipo de mãe- preta.

Ainda, segundo Lélia, “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega suas famílias e a dos outros nas costas.” (GONZALES, 1984, p. 230).

Atualmente, O uso do termo “mucama” está incorporado ao rol de termos racistas, visto que em razão do seu contexto histórico da escravidão no

Brasil, tem grande afinidade com “quem deve servir” e se manter em condição subalterna em relação a pessoas brancas.

3. A MULHER ESCRAVIZADA COMO OBJETO DE PRAZER E A PEJORATIVIDADE DO TERMO MULATA

O corpo da mulher negra sempre foi explorado em todos os seus aspectos. Segundo Sonia Maria Giacomini:

“A sexualidade da escrava aparece para o senhor livre de entraves ou amarras de qualquer ordem alheia à procriação, às normas morais e a religião, desnudada de toda série de funções que são reservadas as mulheres brancas, para se apropriada num só aspecto: objeto sexual”

Enquanto as senhoras brancas representavam o papel de senhoras puras, castas e santas, a negras representavam a perdição e a tentação.

Aquela que tinha a obrigação de manter tudo em ordem também tinha a tarefa de servir a cama do senhor sempre que este exigisse.

Além disso, a escrava negra era também usada para a iniciação sexual de meninos, filhos dos senhores que as escravizavam, os quais não hesitavam em deixar a mostra o seu sadismo, abusando dessas mulheres e de seu poder.

É possível perceber que o corpo da mulher negra, historicamente, passa de condição humana, para uma condição de corpo coisificado, pois servia e alimentava toda sorte de perversidade sexual que tinham seus senhores, sendo contraditória tal postura, ora satisfazendo o desejo sexual, ora desprezadas e servindo para o serviço braçal.

Pensando a respeito da sensualidade e da erotização a qual as mulheres negras foram submetidas historicamente, pode-se pensar então na construção do estereótipo da mulata, que na atualidade é símbolo de sensualidade.

Além de ser uma palavra naturalizada pela sociedade brasileira, o termo “mulata” é presença cativa no vocabulário dos apresentadores, jornalista e repórteres das grandes mídias.

A palavra tem origem espanhola e vem de “mula” ou “mulo”, ou seja, aquilo que é híbrido, originário do cruzamento entre espécies, ou seja, resulta do cruzamento de uma égua (fêmea do cavalo) com um burro (ou asno). Assim, em outra acepção, é o resultado da reprodução de um animal considerado nobre (*equus caballus*) com um animal visto como secundário ou de segunda classe (*equus africanus caballus*).

Portanto, fica fácil compreender que trata-se de um termo pejorativo que indica a mestiçagem ou impureza.

No período colonial o termo foi usado para designar negros de pele mais clara, frutos do assédio, intimidação, estupro e exploração sexual das escravas pelos senhores. No Brasil, a “mulata” passou a ter notoriedade como se fosse a representação da brasilidade.

Outra perspectiva apontada por tal estereótipo é a posição ocupada pela mulher negra como predadora sexual, que seduz com seus encantos irresistíveis. Quem nunca ouviu a expressão: “*essa mulata é da cor do pecado*”?

Essa herança cultural faz com que a mulher negra seja comumente estereotipada como sendo “quente”, naturalmente sensual e sedutora. Tal classificação, extremamente racista, registra-se, romantiza o fato de que mulheres negras escravizadas eram violentadas sexualmente, fato não muito diferente na atualidade se analisarmos as estatísticas.

Esta postura culmina em inúmeras formas de violência sofrida pela mulher negra, que durante o período da escravidão tinha seus corpos explorados para trabalhos servis exaustivos, além de serem depósitos de abuso sexual, humilhação, vexação e violência emocional constantes.

Dados do relatório “*A cor da violência: Uma análise dos homicídios e violência sexual na última década*” realizada pela Rede de Observatórios da Segurança, analisou dados do Sistema Único de Saúde (SUS), do período de dez anos, apresentando números que alarmam a sociedade para a situação de vulnerabilidade que jovens negros e negras vivenciam no Brasil com relação à violência letal e sexual.

Na referida pesquisa observou-se que as mulheres negras sofreram 73% dos casos de violência sexual registrados no Brasil.

Esses números denunciam que a apropriação dos corpos femininos negros, que sobreviveram à abolição da escravatura, deixando graves marcas na sociedade atual, criou e cultiva uma série de estereótipos e a hipersexualização das mulheres negras.

A escravidão objetificou de duas formas as mulheres negras, primeiro como fonte de renda, e segundo como mercadoria sexual, ou seja, a sexualização do corpo da mulher negra é uma construção que transitou entre o prazer e o trabalho e essa compreensão é importante para desconstruir os preconceitos em relação a mulher negra, pois, não podemos mais aceitar que mulheres negras sejam relegadas ao papel da exotização.

4. A MULHER NEGRA NOS AFAZERES DOMÉSTICOS

Nos trabalhos domésticos de cada dia, a negra deixava de lado sua própria família para cuidar da família dos seus senhores. Desde a arrumação dos quartos até as artes culinárias, sempre atenta e como uma máquina incansável, sem férias, nem salário. Cozinhando, passando, costurando, cuidando da casa

e da família, era assim que a mulher negra via seus dias passar dentro da casa grande.

Molecas e pretas velhas viviam pela Casa Grande, lidando diariamente num árduo trabalho de manter tudo arrumado. Em tempos de nenhuma tecnologia, tudo era feito manualmente e a complicada tarefa de manter uma casa “abastecida” de água, fogo e alimentos, foi muito bem desempenhado pelas mulheres negras.

No período da escravidão a mulher negra teve sua mão-de-obra ligada aos afazeres domésticos. Na sociedade escravista, além de ser obrigação das mulheres, essas tarefas eram consideradas servis, por isso, passavam a ser um dever das escravas negras.

Portanto, a profissão de trabalhadora doméstica está diretamente interligada com as heranças culturais advindas do período de escravidão no Brasil, mantendo o papel que foi atribuído para a mulher negra do cuidado para/com a família branca da classe dominante.

Tal afirmativa funcionou como ponto de partida para a construção de uma cultura de desvalorização do trabalho doméstico.

Trabalhadoras domésticas representam uma parte significativa da foça de trabalho no emprego informal e estão entre os grupos mais vulneráveis com e onde se concentram a maior parte das mulheres negras no Brasil.

Atualmente, cento e trinta e três anos após a abolição da escravatura, ainda existem mulheres negras trabalhando sem remuneração em dinheiro, sendo muitas vezes recompensadas apenas com a moradia e alimentação na casa dos patrões, de onde não podem sair sem autorização.

Assim, a questão de gênero somada ao recorte de raça demonstram que as mulheres negras, além de lidar diariamente com a cobrança de demonstrar a sua competência profissional, precisam lidar com o preconceito e a discriminação racial, fazendo com que a conquista de seus objetivos seja muito mais batalhada do que o convencional.

Diante disso, faz-se necessário olhar para o nosso cotidiano e realizar uma profunda reflexão sobre o preconceito e o racismo vivenciado pelas/os negras/os. Pois, a grande maioria das pessoas não se dá conta que a discriminação racial se configura em um sistema de opressão que privilegia um grupo racial em detrimento de outro

É fundamental fortalecer a atuação da mulher negra na busca pelo combate a discriminação racial, dando visibilidade às diversas formas de luta contra o racismo, a fim de fortalecermos a luta para a construção de uma sociedade mais igualitária

5. SEM A MULHER NEGRA A ECONOMIA PARA: A QUEM INTERESSA A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA?

As mulheres negras tiveram um papel importante dentro sistema escravocrata na História do Brasil durante mais de 300 anos, com importantes reflexos na atualidade; mas as pesquisas históricas relativas à participação das mulheres escravizadas no cotidiano das famílias surgiram somente nos últimos 40 anos.

A participação da mulher negra e seu papel fundamental nesse processo de formação foi historicamente invisibilizado.

A questão é, a quem interessa manter as mulheres negras como invisíveis e subalternas?

Quando pensamos que as mulheres negras podem ser médicas, advogadas, psicólogas, fotógrafas, engenheiras e afins, ainda se mantém para além de uma desigualdade de gênero uma desigualdade de raça para que as mulheres atinjam a famosa independência financeira. O capitalismo, o racismo e o sexismo são irmãos quando se trata de vulnerabilizar mulheres negras, sendo esta a maior população desempregada no Brasil.

O Brasil foi o país que mais recebeu pessoas negras escravizadas traficadas da África. Estima-se que mais de quatro milhões de homens, mulheres e crianças foram traficadas entre 1501 e 1888, um número que equivale a 46% (quarenta e seis por cento) do total do tráfico negreiro em todo o mundo.

O tráfico negreiro foi uma das atividades mais lucrativas do sistema colonial. Ao desembarcar no Brasil, os homens negros escravizados eram encaminhados para os serviços de plantação, mineração, criação de gado, construção civil, enquanto as mulheres negras escravizadas seguiam para os serviços domésticos, cuidado de crianças e idosos e exploração sexual, embora, jamais foram poupadas de trabalhos braçais nas plantações.

Iniciou-se assim, a divisão sexual do trabalho, onde os homens realizavam atividades que ampliavam os recursos materiais, sempre subordinados dos senhores brancos, enquanto as mulheres eram destinadas aos trabalhos de cuidado e de manutenção da vida, subordinadas tanto aos homens como as mulheres brancas escravocratas.

Assim, foram os braços dos homens negros que construíram a riqueza material do Brasil, enquanto as mulheres negras foram as responsáveis pela manutenção da vida de toda a nossa sociedade.

O Brasil foi o últimos país das Américas a abolir a escravidão e essa iniciativa foi motivada por pressão internacional, que buscava a expansão do processo de industrialização mundo, que exigia um novo modelo de relações de trabalho.

A partir de 14 de maio de 1888 a população negra passou a viver um novo tipo de escravidão dentro de um sistema capitalista colonial, agora com famílias desestruturadas, sem moradia, sem estudos, sem acesso à saúde, bens materiais, sem políticas públicas ou qualquer outro recurso de mobilidade social.

Hoje no Brasil, as mulheres negras ocupam a base da pirâmide econômica e social, atravessadas pela discriminação de gênero, raça e classe, o que é uma herança colonial e também uma construção contemporânea.

A população negra, somada à população de mulheres brancas e não brancas, são a maioria e são as maiores responsáveis pelo trabalho reprodutivo ou pelo trabalho de cuidado.

Para refletirmos sobre isso, basta buscar uma imagem de posse de juízes, por exemplo, onde na grande maioria são homens brancos. Já quando pensamos em empregadas domésticas, rapidamente se pensa em mulheres negras.

Se segundo dados do IBGE (2019), 56% (mais da metade) da população brasileira é negra e desses, metade é composta por mulheres.

Porque essa é a população com menor renda? Porque a maioria das mulheres negras não conseguem concluir o ensino superior? Porque a maioria das mulheres negras estão no trabalho informal? A quem interessa a vulnerabilidade da mulher negra?

Como disse Djamila Ribeiro, “Sendo o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante”.

Não é um acaso as mulheres negras estar no topo da ocupação das atividades relacionados aos cuidados e também não é coincidência que seja essa a atividade menos ou nada valorizada no Brasil.

Cozinhar, lavar, passar, amamentar, são algumas das atividades invisíveis para a sociedade, mas são elas que garantem o crescimento da economia de qualquer país do mundo.

Qualquer pessoa apta a produzir riquezas e impulsionar o desenvolvimento teve alguém que garantiu seus cuidados na infância até a fase adulta.

Esse trabalho não visto equivale a pelo menos 11% do PIB (Produto Interno Bruto) Brasileiro, que é a soma das riquezas do país. Assim, o trabalho de cuidado pago ou não pago, exercido principalmente por mulheres gera mais riqueza ao país do que a indústria de transformação e a agropecuária. Ou seja, o mundo e toda a economia tradicional não se sustentariam sem o trabalho cotidiano dessas mulheres.

A chamada “economia do cuidado” é o conjunto de atividades não remuneradas, geralmente exercidas por mulheres, de dedicação à sobrevivência,

ao bem-estar e/ou educação de pessoas, assim como à manutenção do meio em que estão inseridas.

Percebe-se, portanto, que dificultar o acesso à educação da mulher negra é uma estratégia bem-sucedida de mantê-la intimamente ligada aos trabalhos de cuidado, os quais são precariamente remunerados, artimanha de grande lucratividade para a economia do país.

O trabalho da mulher negra, remunerado ou não, sustenta a nossa economia e qualquer expectativa de futuro com maior igualdade precisa ter como prioridade propostas que assegurem mais acesso à educação e direitos trabalhistas para as mulheres negras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das mulheres negras na formação social e desenvolvimento econômico do Brasil não se resume ao período da escravidão como insistem em nos fazer acreditar.

As mulheres negras contribuíram imensamente ao longo da história e sua participação foi fundamental para o desenvolvimento do Brasil.

Temos inúmeros exemplos de mulheres negras, verdadeiras heroínas que formam ocultadas dos livros de história para que acreditássemos que a desigualdade social atual foi criada pela inércia do povo negro, quando na verdade, foram os braços desse povo que construíram a riqueza material o Brasil.

Além disso, são as mulheres negras as responsáveis pela manutenção da vida da nossa sociedade desde o período colonial até a contemporaneidade.

Todos nós precisamos de cuidados para existir. E, se hoje você é uma pessoa adulta, é porque uma pessoa ou um grupo de pessoas dedicaram décadas ao seu cuidado com alimentação, vacina, remédios, limpeza e higiene, educação, entre diversas outras funções. A sociedade civil e empresas que contratam pessoas, acabam por beneficiar os estados com esse trabalho que é realizado muitas vezes de forma gratuita ou é mal remunerado (quando terceirizado).

Então podemos concluir, que a nossa sociedade e inclusive a Economia Tradicional (comércio, indústria, agronegócio e etc) não existiriam se não fossem subsidiados pela Economia do Cuidado. É com essa conclusão, que a atividade de CUIDADO, mesmo sendo essencial a vida, é invisibilizada, desvalorizada e majoritariamente exercida por mulheres negras.

As condições em que estas mulheres se encontram falam muito sobre o panorama trabalhista feminino atual, afinal, 17% das mulheres que trabalham de forma remunerada são trabalhadoras domésticas e negras, esse não é um número irrelevante. O racismo, patriarcalismo e classismo impregnados na

cultura brasileira refletem diretamente sobre a constituição do imaginário sobre as mulheres negras e pobres que são fadadas à servidão.

A ascensão das mulheres negras está eivada de obstáculos, tanto da parte de um Estado que não garante o mínimo de bem-estar social, como educação, cultura, moradia e o compartilhamento das funções de cuidado, como creches e escolas públicas de tempo integral. Está evidente que as mulheres negras tiveram participação ativa e fundamental na formação social e no desenvolvimento econômico do Brasil e são protagonistas de muitas militâncias e prol da mudança social.

É óbvio que o trinômio que a cerca (mulher, negra e pobre), parece ser uma barreira quase intransponível, porém, o desejo de vencer, as lutas pela igualdade de direitos têm servido como estímulo para que mulheres negras não desistam de sua causa, e prossigam, na tentativa de ver seus direitos garantidos não apenas na forma da lei, mas que se concretizem, de modo que o país repare, verdadeiramente, o mal que tem feito a raça durante séculos, especialmente as mulheres negras abusadas e exploradas de forma preconceituosas.

Visibilizar, redistribuir e remunerar o trabalho de cuidado é fundamental para equilibrar a economia e tirar a mulher negra da invisibilidade que cria essa estrutura desigual é um caminho para a ascensão da mulher negra, já que sem o seu trabalho a economia que conhecemos não seria possível.

REFERÊNCIAS

- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª Ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.
- FEDERICCI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2018.
- FOLHETO. **Brasil 500 Anos, fatos e reflexões**. São Paulo: Atica, 1999.
- FRANCA, Elizete. **A Importância da Mulher Negra na Casa Grande**. Uberlândia: UFU, 1996.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- FREYRE, G. 1998. **Casa Grande & Senzala**, Rio de Janeiro, Record, 1998, 34ª edição.
- FREYRE, Gilberto. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova; Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1977.

GASPAR, Lúcia. **Mucamas**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/>>. Acesso em 24/09/2021.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e Escrava: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira. Em: O lugar da mulher: Estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Org. Madel T. Luz. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. (Coleção Tendências, v.1), pp.88-10

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, São Paulo, 1984. p. 223- 244.

IRACI, Nilza. **Mulheres Negras: Nossos passos em de longe e irão muito além**. Geledés, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-nossos-passos-vem-de-longe-e-irao-muito-mais-alem/>. Acessado em 24 de setembro de 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (Brasil). **Dossiê Mulheres Negras: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978. Acessado em 24 de setembro de 2021.

LINHARES, Kleiton. **O corpo da Mulher Negra: A Dualidade entre o prazer e o trabalho**. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/623.pdf>, acessado em 24/09/2021.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO, Hildete. **Os Afazeres Domésticos Contam. Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 3 (31), p. 435-454, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/download/8642815/10368/14669>. Acessado em 24 de setembro de 2021.

NOGUEIRA, Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos. **Mucama Permitida: a identidade negra do trabalho doméstico no Brasil**. Cadernos de Genero e Diversidade. Volume 3, nº 4, publicado em 21/12/2017. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/issue/view/1554>, acessado em 24 de setembro de 2021.

PINSKI, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 1988.

QUINTAS, Fátima (Org.). **As melhores frases de Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS, **Dossiê Mulheres Negras**, n.o.2, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem Medo do Feminismo Negro?** 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, Alexandre Valdemar da. **A cor do pecado: no século XIX, a sensualidade da mulher negra**. GELÉDES INSTITUTO DA MULHER NEGRA, [S. l.], 30 jun. 2011. Disponível em: . Acesso em: 24 de setembro de 2021.

SILVA, Silvane Aparecida da Silva. **Racismo e Sexualidade nas Representações de Negras e Mestiças no Final do Século XIX e Início do XX**. São Paulo: PUC – SP, 2008.

SILVA, Robson Roberto. **O Papel Social das Amas-de-Leite na Amamentação das Crianças Brancas na Cidade de São Paulo no Século XIX**. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/congresso/index.php/E-X/7/paper/viewFile/21/6>, acessado em 24/09/2021

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. **O Não Lugar da Mulher Negra na Sociedade Brasileira: Em busca de uma nova perspectiva**. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-13.pdf, acessado no em 24/09/2021.

THINK OLGA. **Economia para a mulher negra**. Disponível em <https://lab.thinkolga.com/sem-a-mulher-negra-a-economia-para/>, acessado em 24 de setembro de 2021

VIANA, Ana Carolina; Santos, Cristiane; EZECHIELLO, Rafaela. **A hipersexualização da Mulher Negra**. Revista Eletronica Materializando Conhecimentos. Disponível em: https://www.redeicm.org.br/maededeus/wp-content/uploads/sites/14/2019/10/A-hipersexualiza%C3%A7%C3%A3o-da-mulher-negra_ok.pdf. Acessado em 24 de setembro de 2021.

INGRESSOS DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR

MEIRIDIANE DOMINGUES DE DEUS¹

TATIANE SILVA CERQUEIRA SANTOS²

RENATA CRISTIANE ARAÚJO DE LIMA PIERRE LOUIS³

Iniciamos esse capítulo de livro reproduzindo as palavras da intelectual Jurema Werneck na introdução do livro “Olhos D’água” da escritora Conceição Evaristo, em que ela diz:

A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê? Parcelas da sociedade estão dizendo para você que este é o cenário. A leituras que se faz dele traz possibilidades em extremos: pode-se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violenta. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência para si, para a família, para

1 Graduada em Psicologia/UFMS. Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde/UFMS. Especialista em Design Instrucional/Senac-SP. Mestra em Psicologia/UFMS. Doutora em Psicologia /UFSC. Atualmente, atuo como psicóloga clínica e pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa Enfermagem e saúde mental da UFPel. E-mail: meiridianeddeus@gmail.com

2 Analista em Políticas Públicas de Gênero e Diversidade/ UFBA). Mestra em Antropologia Social/ UFSC. Atualmente é Doutoranda em Antropologia Social (UFSC), bolsista CAPES e atua como docente do projeto de Intercâmbio da Middlebury College-FAPEU, ministrando a disciplina de Escrita Acadêmica e Cultura Afro-Brasileira. E-mail: tatianemide@gmail.com

3 Graduada em Psicologia/UFSC. Mestre em Psicologia Social/UFSC. Especializanda em Psicodrama pela Lócus Psicodrama Clínica & Escola. Integra a coordenação da Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es em Relações Raciais e Subjetividades – ANPSINEP/SC. E-mail: renatalimapsicologia@gmail.com

a comunidade. Pode-se ver a que é derrotada, expurgada. Mas, se prestar um pouco mais atenção, vai ver outra (EVARISTO, 2016, p. 13).

Em concordância com as palavras de Jurema Werneck e como proposto por Maria Aparecida Bento apresentamos o lugar de onde se fala (BENTO, 2014), como um posicionamento, um referencial enquanto pesquisadoras da área de ciências humanas. Assim, partimos do lugar de mulheres negras que refletem, estudam e agem dentro de uma perspectiva de trabalho pautado no antirracismo e contra todas as formas de preconceito e discriminação. A primeira autora desenvolve essa perspectiva na atuação clínica, na atuação docente, na pesquisa e extensão com famílias, adolescentes (principalmente no contexto da gravidez e maternidade adolescente) e trabalha com a temática: relações entre trabalho e família e psicologia do desenvolvimento; já a segunda autora, na atuação docente e no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a estudos de gênero, diversidade e migração, principalmente com nordestinos residentes em Florianópolis/SC. E a terceira, na atuação na área clínica, institucional, em um coletivo e na pesquisa em que se propõe a escutar estudantes negras/os em relação a permanência estudantil e ações afirmativas. Pensamos a educação como algo de grande importância para o desenvolvimento das pessoas, sendo um caminho fundamental para a redução das desigualdades sociais. Além disso, as vivências familiares que tivemos nos impulsionaram, prepararam e incentivaram para que continuássemos os nossos estudos, bem como, não podemos deixar de salientar o movimento negro e as pessoas negras que abriram caminhos para que hoje pudéssemos trilhar novos caminhos.

Salientamos que no contexto brasileiro, é desafiador e extremamente necessário a construção de uma educação com foco na emancipação, e que vise alcançar a igualdade, o reconhecimento e o respeito das diversidades, de modo a desconstruir perspectivas dominantes. É necessário possibilitar a articulação e elaboração de práticas transformadoras e humanizadoras que contribuam para a melhoria das condições de vida das pessoas (PEREIRA, 2019). Esse autor ressalta ainda a necessidade de atenção às especificidades e singularidades que compõem a educação. Além disso, a exigência do conhecimento e entendimento dos marcadores de raça, classe, gênero e idade e suas implicações nas relações sociais continuamente produzidas na sociedade brasileira que mantém muitas injustiças e extrema desigualdade social (PEREIRA, 2019).

Na mesma direção, Sílvio Almeida afirma que o racismo é estrutural na sociedade brasileira, de forma que a educação explicita o cenário das desigualdades abissais em nosso país (ALMEIDA, 2019). É importante no contexto escolar refletir e agir nas relações e formas de interação para sejam possíveis mudanças nas desigualdades sociais, que se relacionam principalmente às desigualdades raciais. Maria Aparecida Bento afirma a necessidade de

transformações no cenário educacional desde a educação infantil e também nas etapas subsequentes (BENTO, 2012). Além disso, a autora afirma a importância do compartilhamento da diversidade existente no legado cultural principalmente no que se refere a pessoas negras, e o quanto isso impacta na identidade racial das crianças negras pequenas e sua trajetória escolar. Dado que impactou gerações ao longo da história pela ausência desse compartilhamento, e principalmente pela visão subalterna e negativa reproduzida na figura de pessoas negras ao longo da história.

Destaca-se que o Brasil é um país que viveu um longo processo de escravização de pessoas negras e seus descendentes trazidos da África, e um conjunto de práticas e políticas que alicerçam o privilégio social da população branca. O apagamento histórico das populações negras no Brasil coincide com o silenciamento da herança simbólica e material acumuladas - obtida pela exploração/ expropriação e violações sistemáticas há mais de 500 anos - pela hegemonia branca em nosso país, que garante privilégios inaugurados no período colonial.

O processo histórico da escravidão marcou profundamente a construção das subjetividades de colonizadas/os e escravizadas/os. Dos benefícios mantidos com a abolição do sistema escravista, a manutenção do racismo na estrutura social brasileira garantiu a invisibilidade da autoria do branco no aniquilamento das populações negras e indígenas que se estende na atualidade. A presença do privilégio branco na história é protegida pelas manobras da branquitude, que provocam um silêncio oportuno para justificar as diferentes oportunidades e acessos que a hegemonia branca mantém de maneira intocável ao longo desses anos. Conforme nos elucidada a pesquisadora Maria Aparecida Bento, há: “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses.” (BENTO, 2002, p. 105). O processo histórico da escravidão interpelado pelas manobras da branquitude alicerçam um pacto silencioso, que mantém os pilares do racismo estrutural e institucional no país. O (in)sucesso dos grupos afetados pela violenta estrutura do racismo mantida nesse pacto, se concretiza a olhos vistos com a desigual distribuição do acesso a direitos sociais básicos, assim como na baixa participação política, na dificuldade de acesso a recursos econômicos, ou mesmo no acesso e permanência no sistema educacional. O privilégio racial garante amplo acesso a bens simbólicos e materiais estabelecidos na atualidade, num verdadeiro processo de manutenção da supremacia branca que distribui benefícios concretos e invisibiliza o lugar de privilégio de quem é branca/o na sociedade brasileira (PIERRE LOUIS, 2021).

O processo de invisibilização, genocídio e redução das possibilidades da população negra em termos de qualidade e condições de acesso a bens e serviços, permanência e inserção nos sistemas de ensino, bem como, a necessidade de

trabalhar para manter a família e sobreviver, são questões que acompanham o processo de escolarização da população negra.

Salienta-se as diferenças significativas entre a inserção, condições de permanência e continuidade na realização e investimento nos estudos entre a população negra e a branca. Dado que pode ser observado em relação ao número de estudantes, taxa de analfabetismo e as taxas de evasão escolar nos diferentes níveis de escolarização, frequência e conclusão do ensino superior e abandono escolar.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, ocorrida no ano de 2018, a população branca correspondia a 43,1%, pardos: 46,5% e pretos: 9,3%, assim a população negra equivalia a 55,8% do total da população brasileira. Neste cenário, as disparidades sociais e raciais são evidentes e importantes de serem sinalizadas, exemplo, as taxas de analfabetismo da população negra que correspondiam no ano de 2018, a 9,1%, na área urbana: 6,8% e na rural foi de 20,7%, comparativamente, a população branca equivalia a 3,9% do total de pessoas no país, no meio urbano foi de 3,1% e no rural é 11% (IBGE, 2019). Esses dados são retratados conforme o documento do IBGE em que considerou a comparação entre a população negra e branca. Percebe-se que o discurso sobre a democratização da educação ainda está longe de ser acessível a todos, principalmente a população negra, muito embora, o IBGE observe que no ano de 2018 em suas pesquisas, um aumento do acesso as pessoas pretas e pardas à educação desde as séries iniciais e também, uma diminuição do atraso escolar, que é medido pelo ajustamento da idade e série concluída. Mas, salienta-se que neste mesmo ano, o número de jovens brancos com idade de 18 a 25 anos que frequentavam ou concluíram o ensino superior foi o dobro do que se referia a pessoas negras (IBGE, 2019).

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), aprovado por meio da lei n. 13.005/2014, que propõe em algumas das suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, universalização do acesso à escola e superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação e formação para o trabalho. Mas, as metas idealizadas para serem cumpridas em 10 anos, ou seja, até o ano de 2024, ainda não alcançaram a sua efetividade no que se refere à população negra. A meta 12 do PNE, explicita que: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Essa meta foi alcançada para a população branca enquanto pessoas pretas ou pardas ainda está longe de ser concluída. Enfatizamos que em função da Pandemia de COVID-19, essa realidade infelizmente tende a piorar.

Outra questão importante refere-se ao abandono escolar. Para a população preta ou parda, observou-se durante os anos de 2016 a 2018, uma diminuição dessa taxa, mas ainda é maior do que o apresentado na população branca. A região sul foi a que mais possuiu jovens com idade entre 18 a 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam o meio escolar (37,2%).

Destaca-se também que a taxa de conclusão do ensino médio embora tenha aumentado para a população preta ou parda entre os anos de 2016 (58,1%) e 2018 (61,8%), ainda está menor do que a população branca (76,8%). Dados relativos à taxa de ingresso no ensino superior também repetem a mesma característica de ser maior para a população branca (53,2%) em contrapartida, 35,4% para as pessoas pretas ou pardas. E qual o motivo dessas diferenças nas porcentagens? Segundo os dados do IBGE (2019) a maior proporção das pessoas pretas ou pardas não continuam os estudos em função da necessidade de trabalhar ou procurar trabalho, isso representou 61,8% dessa população que não frequentava a escola em função da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Salientamos que os desafios e dificuldades enfrentados por adolescentes e jovens negras/os ou pardas/os são crescentes, tal como apresenta o estudo realizado por Nancy Silva e Ana Lúcia Kassouf (2002) com o objetivo de diagnosticar a situação do jovem com idade de 15 a 24 anos no mercado de trabalho brasileiro. Este estudo destacou que quanto maior a escolaridade de adolescentes e jovens, menor a probabilidade de desemprego, principalmente para os residentes de áreas urbanas. Mas, destacou uma tendência a discriminação racial contra as pessoas negras no preenchimento de vagas e inserção no mercado de trabalho. Além disso, são maiores as chances de desemprego para adolescentes e jovens pertencentes às camadas populares, principalmente se forem mulheres pretas.

Outra questão destacada na pesquisa refere-se às adolescentes e jovens casadas e com filhos, visto que possuem maior chances de inatividade e desemprego, em função da necessidade de cuidados com as crianças e das atividades relativas à família (SILVA; KASSOUF, 2002). As autoras referem que em alguns contextos as/os adolescentes e jovens substituem os pais, mães e responsáveis nos cuidados das crianças de forma a auxiliá-los na permanência do emprego e garantia do sustento familiar. Assim, de acordo com os resultados do estudo, quanto maior a renda familiar, mais tarde, algumas adolescentes e jovens entram no mercado de trabalho.

As/os jovens e adolescentes negras/os enfrentam condições precárias e desiguais no mercado de trabalho em relação às pessoas brancas (SANTOS; SCOPINHO, 2011). Assim, as autoras destacam o papel da discriminação racial na limitação do acesso das pessoas negras ao mercado de trabalho, visto

que são inúmeros os desafios a serem enfrentados, como a necessidade de conclusão dos estudos, o imperativo de constante qualificação, o ingresso e a permanência no ensino superior. Quando não é possível ter essas experiências, as/os adolescentes e jovens podem vivenciar sentimentos negativos (vergonha, angústia e tristeza), frustração e impotência diante da realidade vivenciada. Tudo isso faz parte da lógica racista expressada por meio da desvalorização e exploração das pessoas pretas ou pardas no mercado de trabalho, bem como, sua exclusão dele.

Como pesquisadoras das áreas de ciências sociais e humanas, reconhecemos a necessidade de mudança dessa realidade social perversa, racista e as diversas formas de exclusão e manutenção dos privilégios da branquitude, seja no meio educacional como no mercado de trabalho. Em vários momentos em campos de pesquisa, nos deparamos com discursos de dificuldades, desistências, tristezas e dores que eclodem nos corpos, e na humanidade de pessoas negras ou pardas por não alcançar uma condição satisfatória de vida, de acesso à educação, ao direito à alimentação e moradia.

As desigualdades sociais são evidentes e basta observar as configurações das cidades e como ocorre a relação de algumas pessoas residentes no centro com aquelas residentes das regiões periféricas. Na experiência profissional e pesquisa da primeira autora deste capítulo podemos perceber que na atuação com adolescentes e suas famílias no contexto da gravidez na adolescência, o aumento da evasão escolar e dificuldades em conseguir um emprego, seja por que há a responsabilidade de cuidador/a das crianças, seja em função do olhar negativo e dos julgamentos realizados em relação as/os adolescentes e jovens pretas/os ou pardas/os. Por meio da escuta dos familiares, pais, mães e cuidadores, é possível perceber a as dificuldades que circundam a vida das famílias, além disso, entender a importância atribuída pelas figuras parentais no incentivo da inserção e permanência no processo de escolarização.

No acompanhamento de estudantes negras/os ou pardas/os durante o ensino médio e superior em Instituições Federais de ensino, percebemos que algumas famílias incentivam e encontram meios de manter e possibilitar a conclusão dos estudos das filhas/os. Muitas/os adolescentes e jovens negras/os persistem e resistem para que possam melhorar as condições de vida das suas famílias e realizar os seus sonhos.

No trabalho com mães adolescentes e adultas negras ou pardas percebeu-se as dificuldades materiais para se manter no processo de escolarização e relacionais com os funcionários e professores de Instituições Federais tanto no ensino médio como no superior. A possibilidade de concluir o ensino médio e junto disso, um curso técnico foi algo importante para que algumas adolescentes pudessem ter possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Com a conclusão do curso, surgiram as dificuldades de alocação e aprovação

nos processos seletivos, visto que era esperado que as pessoas que ocupassem as vagas não tivessem filhos. Outras questões observadas foram as dificuldades para conseguir aprovação no ensino superior, e a desmotivação ao constatarem que não foram selecionadas para bolsas integrais por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e os entraves para conseguir vagas em creches para as crianças. Em função da pandemia, muitos adolescentes concluíram o curso Técnico, mas não conseguiram a vaga de emprego. Outras foram aprovadas no ensino superior, mas trancaram a matrícula em função da não terem condições materiais de sustentarem a internet a fim de ter acesso as aulas.

Reforçamos que como pesquisadoras e profissionais negras enfrentamos dificuldades ao longo da nossa trajetória acadêmica, mas fomos incentivadas por nossos familiares para que possamos continuar. As dificuldades são evidentes, mas, assim como nossos ancestrais encontramos ao longo das nossas trajetórias, relações permeadas pelo racismo, o que nos prejudica, traz sérias consequências e impactos negativos para a nossa vida e de outras pessoas pretas ou pardas. Para isso, precisamos resistir e persistir nas diferentes situações que vivenciamos no meio escolar e acadêmico. Embora o racismo esteja presente, nosso caminho é ancorado por vitórias, conquistas, sucessos e reconhecimento das nossas potencialidades e intelectualidade inerente a todas as pessoas negras (DEUS; SANTOS, 2021) e é isso, que nos move a continuar na escuta e acolhimento das pessoas pretas ou pardas. Assim, esse capítulo de livro tem como objetivo analisar o ingresso de estudantes negras e negros do ensino médio ao ensino superior, de modo a problematizar as diferentes questões que passam as trajetórias escolares de pessoas negras.

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES RACIAIS

Desde o período de inserção escolar, durante as séries iniciais já é possível entender a importância da educação em uma família composta por pessoas negras. Vários são os discursos que circundam a vida dessas pessoas em que a educação é colocada como um caminho para a melhoria de vida e transformação não só de uma família, mas de uma comunidade, de várias outras pessoas, de poder se reconhecer em potência no processo de desenvolvimento e com direito a pertencer aos espaços de escolarização.

Mas nem todas as pessoas negras passam por esse processo, e muitas vezes, necessitam parar os estudos, seja em função de um “aparente desejo”, de não ter condições materiais para continuar, seja pela necessidade de ajudar na sobrevivência da família ou por não ter estímulos, mas também por vivenciar situações de racismo nas suas relações cotidianas. Utilizamos a palavra “aparente”, quando nos referimos ao “aparente desejo”, porque não podemos

ser coniventes com o racismo e com as pessoas racistas que pensar que é um desejo por si só, mas sim, que há uma estrutura que limita e faz morrer pessoas, sonhos, desejos e possibilidades.

Tal como ressalta Ronaldo Sales Júnior em seu artigo “*Democracia racial: não-dito racista*”, quando se refere a função da cordialidade na estrutura social brasileira, em que sustenta a desigualdade e a hierarquização racial, a troca de favores e a reciprocidade assistemática (SALES JÚNIOR, 2006). Assim, neste sentido, a palavra aparente é utilizada tal como aplicada na sociedade brasileira seguindo a lógica da cordialidade, em que a responsabilidade pelas desigualdades raciais não é atribuída, muitas vezes, ao racismo, mas como algo episódico, subjetivo e situacional, ou seja, como se não houvesse interesse e engajamento da pessoa. A análise das desiguais oportunidades quando se observa adolescentes e jovens brancos e negros não pode ser feita de modo simplista, visto que detém uma complexidade e rede de relações alicerçadas e mantidas pelo mito da democracia racial.

Percebe-se na introdução desse capítulo, a complexidade de questões e diferenças no que se refere ao ingresso de estudantes negras e negros do ensino médio ao superior. Com isso, salienta-se a importância das políticas públicas e ações afirmativas na educação. As políticas de ações afirmativas neste estudo serão utilizadas de acordo com o conceito de Maria Aparecida Miranda em sua tese intitulada “*Ações afirmativas no ensino médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros*”. A autora conceitua as políticas de ações afirmativas como importantes medidas de reparação das desigualdades e desvantagens históricas que visam aumentar e possibilitar o acesso a direitos e igualdade de oportunidades para pessoas excluídas socialmente (MIRANDA, 2020).

No artigo intitulado “*Ações afirmativas para o povo negro no Brasil*” (SILVA, 2002), Maria Aparecida Silva descreve os caminhos da consolidação das ações afirmativas no cenário brasileiro e no mundo. A autora conceitua as ações afirmativas como uma iniciativa fundamental para a promoção da igualdade, combate do racismo e seus efeitos psicossociais, bem como, possibilitar mudanças culturais e de convivência entre todas as pessoas. Para tanto, aponta a necessidade de boas condições educacionais que contribuam para que a população negra possa ter acesso a boas escolas e atuar em profissões de prestígio social, algo destinado mais facilmente aos grupos sociais dominantes, formados basicamente por pessoas brancas. Maria Aparecida Silva destaca a importância do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres negras na luta e consolidação das ações afirmativas no Brasil (SILVA, 2002).

Nilma Lino Gomes, importante referência, em seu artigo “*O Movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*”, a luta pelas ações afirmativas vai “além das cotas raciais demandando a igualdade racial no

mercado de trabalho, nos meios de comunicação, nas universidades públicas, na saúde, enfim, nos vários setores sociais em que a desigualdade racial se perpetua” (GOMES, 2011, p. 151). A autora aborda o quanto há discordâncias e concordâncias em torno dessa questão, o que se configura em um campo tenso, visto que as ações afirmativas colocam em xeque e questionam a democracia racial tão ancorada na identidade nacional brasileira. Assim como, trazem um potencial de contestação, reivindicação, mudança e possibilidade de re-educação da sociedade. As ações afirmativas são fruto da luta de movimentos negros com a função de combater as desigualdades sociais e raciais, do preconceito, da discriminação e do racismo (COSTA, 2016).

Destaca-se como algumas das ações afirmativas a Lei 12.711/2012, a lei de cotas sociais, que preconiza o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio e também, cria reserva de vagas para pessoas negras e indígenas de escolas públicas (BRASIL, 2012). É importante enfatizar que nesta lei está prevista a sua revisão no ano de 2022, visto que dispõe um período de dez anos após a sua publicação para que seja revista.

A dissertação intitulada “*A lei 12.711/12 e as expectativas educacionais de jovens negros do Ensino Médio público*” (COSTA, 2016), realizada por Paulo Roberto da Costa teve como objetivo de investigar a influência da Lei 12.711/12 sobre as expectativas educacionais de jovens negros concluintes do ensino médio de uma escola de um município de São Paulo. Por meio de aplicação de um questionário e entrevistas com quatorze jovens negros, o autor constatou a situação precária das escolas públicas que não preparam os estudantes para que possam ter acesso ao ensino superior. Em contrapartida, salientou que os jovens estudantes de escolas particulares têm mais chances de ingressar nessas instituições.

Outra questão destacada pelo estudo de Costa (2016) foi possível o posicionamento dos jovens em função do espaço que seus pais possuem na sociedade capitalista brasileira. Alguns jovens se posicionaram contra a lei 12.711/12 com a justificativa de que os inferioriza e não aceitam a possibilidade de utilizar o sistema de cotas, em função do julgamento que pessoas brancas possam fazer, como classificá-los como inferiores em função da cor da sua pele. Já outros estudantes, reconhecem a importância e a necessidade do sistema de cotas para que possam ter acesso ao ensino superior, visto a precariedade do ensino público. Mas, reforça-se que o autor do estudo constatou o desconhecimento dos estudantes em relação ao que a lei preconiza e também observou a reprodução de ideias preconceituosas e superficiais sobre esse documento. A maioria dos jovens afirma que não utilizarão essa lei para ingressar no ensino superior, o que demonstra a convivência com a democracia racial. Mas, o propósito da lei que é fruto de movimentos sociais negros é outro,

é uma conquista pelo protagonismo de pessoas negras que foram silenciadas ao longo da história.

As cotas raciais representam a urgente necessidade de criação de ações efetivas para promoção da inclusão educacional, ingresso e permanência nas instituições de ensino, como também, possibilitar a inserção de maior número de pessoas ao direito à educação em todos os níveis educacionais (VALENTIM; PINHEIRO, 2015). O estudo realizado por Flávia Rios e Luiz Mello (2019), intitulado: *Estudantes e Docentes Negras/Os Nas Instituições De Ensino Superior: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no brasil* salienta para a observação dos marcadores sociais cor/ raça nas análises de documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em relação a inserção de estudantes negras e negros em instituições de ensino superior. Segundo Rios e Mello (2019), os documentos não apresentam esses marcadores, o que dificulta a identificação de estudantes de graduação e docentes das IES. Por meio dessa análise, os autores ressaltam na tabela a seguir, a mudança no perfil étnico-racial no corpo discente dos cursos de graduação, os dados apresentados pelo Inep por meio da Sinopse estatística no ano de 2018. Segundo os autores essa foi a única e fundamental caracterização da soma de estudantes a partir dos marcadores cor/raça, assim,

Nota-se que especialmente, as universidades e institutos federais hoje já contam com um número maior de estudantes autodeclaradas/os negras/os (pretas/os e pardas/os) do que brancas/os, a despeito do alto índice de “não declaração” do quesito cor/raça (20% para o total de IES e 13% no caso específico das instituições federais). Tais percentuais, seguramente, seriam inconcebíveis se imaginados para outras variáveis de identificação pessoal, como idade e sexo, por exemplo. (RIOS; MELLO, 2019. p.5).

Tabela 1. Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior – 2018.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	8.450.755 (100%)	3.533.562 (42%)	591.161 (7%)	2.436.411 (29%)	140.730 (2%)	57.706 (1%)	30.393 (<1%)	1.660.792 (20%)
Pública	2.077.481 (100%)	835.915 (40%)	195.875 (9%)	644.485 (31%)	32.605 (2%)	15.450 (1%)	19.204 (1%)	333.947 (16%)
Federal	1.324.984 (100%)	500.664 (38%)	137.074 (10%)	469.543 (35%)	18.324 (1%)	11.619 (1%)	12.693 (1%)	175.067 (13%)
Estadual	660.854 (100%)	285.494 (43%)	55.181 (8%)	159.083 (24%)	13.420 (2%)	3.552 (1%)	6.312 (1%)	137.812 (21%)
Municipal	91.643 (100%)	49.757 (54%)	3.620 (4%)	15.859 (17%)	861 (1%)	279 (<1%)	199 (<1%)	21.068 (23%)
Privada	6.373.274 (100%)	2.697.647 (42%)	395.286 (6%)	1.791.926 (28%)	108.125 (2%)	42.256 (1%)	11.189 (<1%)	1.326.845 (21%)

Fonte: (RIOS; MELLO, 2019). Construída a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior – Inep 2019.

A tabela retrata grandes diferenças o número de matrículas de pessoas negras, e indígenas em relação as brancas. Os autores trazem questões sobre a história das ações afirmativas no Brasil mostrando que o enfrentamento das severas e constantes desigualdades raciais só se tornou viável a partir do momento que o Brasil passou a produzir e divulgar dados institucionais sobre cor de maneira organizada e transparente. Assim, foi a partir dessa questão que as estratégias e políticas dos movimentos negros, acadêmicos, intelectuais antirracistas exigiram informações sobre os marcadores cor/raça nas diversas instituições brasileiras. Esse aspecto possui grande importância para exigência do cumprimento das leis e garantia de direitos às pessoas negras.

Outro estudo importante, é a dissertação “*Entraves da permanência: o cotidiano de estudantes negras/os de universidades públicas no sul do Brasil*” de autoria de Renata Cristiane Araújo de Lima Pierre Louis e defendida neste ano (PIERRE LOUIS, 2021). Neste estudo, a autora se detém no acalorado debate acerca das cotas e aborda a inserção na escola desde o período colonial aos tempos atuais onde destaca a trajetória de estudantes negras/os. O trabalho centrou-se na questão da permanência no ensino superior de modo a destacar as políticas de ações afirmativas e na promulgação das leis de cotas raciais e sociais. Especificamente, foi analisada a questão da permanência no ensino

superior em duas universidades públicas em uma capital da região Sul do país. O estudo destacou que a contenção da inserção das pessoas negras nas instituições públicas ocorre ao longo da história por meio de políticas e estratégias de impedimentos que privilegiam, mantêm e alicerçam o privilégio racial do grupo dominante. Junto disso, constatou-se que o sofrimento psíquico das/os estudantes negras/os no ambiente acadêmico reforça a necessidade de políticas com foco nas dimensões relacionais e psicossociais (PIERRE LOUIS, 2021).

Evidencia-se que a educação sempre foi pauta fundamental e importantíssima para o movimento negro e sua atuação contribui para promover o entendimento, a compreensão e a elaboração de estratégias para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no Brasil (LIMA, 2010). Dessa forma, para Márcia Lima (2010) é preciso analisar o sistema educacional brasileiro e sua estrutura de possibilidades e ações da universalização e expansão do acesso e a distribuição e produção de desigualdades de gênero, raça e idade. É importante entender a complexidade do sistema educacional e considerar as diversas questões e possibilidades de elaboração de ações com foco na promoção e enfrentamento do racismo, sexismo e todas as formas de exclusão sociais mantidas na sociedade brasileira.

Enquanto pesquisadoras negras reiteramos o nosso compromisso com a luta coletiva, bem como, a importância do acolhimento, do acolhimento, da escuta e do afeto como forma de acessar as dificuldades e reivindicações dos estudantes negras/os. Reforçamos que as/os adolescentes e jovens negras/os mais do que resistir, precisam acessar boas condições e qualidade de vida, bem como, ter o direito a ingresso no sistema educacional. Tal como afirmado por Maria Aparecida Bento (2012), é importante lembrar que o legado dos nossos antepassados está em cada um de nós, e isso, pode ser vivido e acessado no nosso cotidiano, a nossa herança, e parte dela necessita ser reinventada e acessada, reconstruída em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo de livro teve como objetivo analisar o ingresso de estudantes negras e negros do ensino médio ao ensino superior, de modo a problematizar as diferentes questões que perpassam as trajetórias escolares de pessoas negras. Ressalta-se que somos diversos em nossas histórias, potencialidades e experiências, assim, são diferentes os processos de ingressos de estudantes negras/os.

As estatísticas oficiais demonstram que as desvantagens raciais das/os adolescentes e jovens negras em relação aos brancos são evidentes e preocupantes. Mesmo que os dados do IBGE apresentem aumento significativo de acesso a

peças negras à educação, ainda estamos longe da democratização da educação, acessível a todos. Salientamos que o cenário atual da Pandemia em função da COVID-19 está evidenciando as disparidades sociais, que infelizmente tende a aumentar em função da necropolítica e descaso a população, principalmente a negra, que é a que mais morre e sofre com as privações materiais e simbólicas neste período. Tal como destacado por Conceição Evaristo (2016) “*a gente combinamos de não morrer. Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel*” (p.108). Destacamos a necessidade de maior atenção com as/os estudantes negras/os neste período pandêmico, em relação ao ingresso, adaptação, permanência e continuação tanto no ensino médio como no superior.

Destacamos que mudanças necessitam ser realizadas para que as estudantes negras/os possam desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior ter a garantia da continuidade dos estudos e assim, pode existir em seus sonhos e desejos. Além disso, os dados do IBGE demonstrar o elevado número de adolescentes e jovens negras/os que não continuam os estudos em função da necessidade de trabalhar. Ressaltamos a necessidade de que o mercado de trabalho possa fornecer meios para que tenham acesso a vagas de emprego, bem como, elaborar estratégias para o combate ao racismo institucional e discriminação racial nas seleções e oportunidades existentes no mercado de trabalho.

Outro ponto refere-se a questões relacionais desses estudantes nas instituições de ensino médio e superior. É importante entender a necessidade do diálogo, da afetividade e proximidade com esses adolescentes e jovens. Assim, a elaboração de ações integrativas, de escuta e acolhimento da demanda dos adolescentes e jovens negras/os durante o ensino médio e superior é algo potente e importante a ser realizado, visto que acessa essas humanidades, reconhece potencialidade e as dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória escolar e acadêmica. Essas ações alicerçadas pelo antirracismo e contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Reiteramos que a existência de pessoas negras é de vivências de racismo, mas possuímos uma história de vitórias, conquistas e potencialidades. Reafirmamos a necessidade de boas condições de ensino e educação e a garantia da continuação dos estudos, do direito a futuro profissional com possibilidade de mobilidade social e boas condições de emprego e empregabilidade no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Bento. A identidade racial em crianças pequenas. In. Maria Aparecida Bento (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In. Iray Carone; Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-57, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n. 12.711**, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.
- COSTA, Paulo Roberto. **A lei 12.711/12 e as expectativas educacionais de jovens negros do Ensino Médio público**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/ SP, 2016.
- DEUS, Meiridiane Domingues; SANTOS, Tatiane Silva Cerqueira. **Reflexões sobre a saúde mental de pessoas negras na pós-graduação brasileira**. In. Giovane Rodrigues Jardim e Cristiele Santos de Souza (orgs.). Pluralidade, mundo e política: interlúdios em tempos sombrios. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, p. 77-88, 2021.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, no 87, pp. 77-95. 2010.

RIOS, Flávia; MELLO, Luiz. **Estudantes e docentes negras/os nas instituições de ensino superior**: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil, *Boletim Lua Nova*, 2019. Disponível em <https://boletimluanova.org/2019/11/15/estudantes-e-docentes-negras-os-nas-instituicoes-de-ensino-superior-em-busca-da-diversidade-etnico-racial-nos-espacos-de-formacao-academica-no-brasil/>

MIRANDA, M. A. **Ações afirmativas no ensino médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros**. 299 f. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2020.

PEREIRA, Artur Oriel. Infâncias e pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v.19, n. 174, 340-345, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146302>

PIERRE LOUIS, Renata Cristiane Araujo de Lima. **Entraves da Permanência: o cotidiano de estudantes negras/os de universidades no sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/K6nMrbtTHFH6Pp6GbH5QRVN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

SANTOS, Elisabete Figueroa; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, p. 26-37, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672011000300004>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

SILVA, Maria Aparecida. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In. Giralda Seyferth. **Racismo no Brasil**. São Paul: Petrópolis, ABONG, 2002.

SILVA, Nancy de Deus Vieira; KASSOUF, Ana Lúcia. A exclusão social dos jovens no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 12, p.99-115, 2002. Disponível em: <<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/314>>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 15-42, 2006. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1284/1284.pdf>> . Acesso em 10 de agosto de 2021.

A HISTÓRIA E O MENE NA INTERPRETAÇÃO DOS 180 ANOS DO NASCIMENTO DE MACHADO DE ASSIS – DO BRANQUEAMENTO AO RECONHECIMENTO

MIGUELÂNGELO CORTEZE ¹

ANDRÉ FABRÍCIO RIBEIRO ²

O IFRS *Campus* Erechim, através do Projeto de Extensão “Construção e divulgação das Ciências Humanas como área de conhecimento no *Campus* de Erechim em vista da implementação do Ensino Médio Integrado”, realizou uma Mesa Redonda na passagem da comemoração de 180 anos do nascimento de Machado de Assis (1839-1908). A iniciativa partiu da Faculdade Zumbi dos Palmares/SP e está se espalhando pelo Brasil através de um abaixo-assinado numa reação em cadeia, para que as editoras parem de publicar livros em que ele aparece embranquecido.

A História, como componente da área das Humanas, e o MENE, como movimento popular, tem muito a contribuir nessa tentativa de tornar visível o invisível, como é o caso de desmascarar a hipocrisia e a fraude na imagem de Machado de Assis, que para ser reconhecido como um dos maiores escritores brasileiros teve sua identidade negra branqueada pelo racismo. Mais cedo ou mais tarde alguém puxa o cordão da história por trás da cortina deste palco revelando alguns interesses que agem nos bastidores, facilitando o questionamento e a descoberta.

1 Professor de História IFRS/Erechim. E-mail: miguelangelo.corteze@erechim.ifrs.edu.br

2 Historiador, Mestre em Educação e membro do MENE. E-mail: atendimento_alconsultoria@hotmail.com

O racismo, embora alguns afirmem não existir no Brasil, não é um fato social sem importância ou isolado. Ao contrário, assim como ocorreu com esse autor, milhares de pessoas continuam sofrendo as ações de um Estado “oficialmente” racista por quase 400 anos e de uma sociedade que resiste, muitas vezes aceitar, compreender, conversar e lutar pela transformação baseada em outros parâmetros éticos e sociais, seja na educação formal, como na informal.

A História do Brasil registra o trabalho escravo como prática legal por mais de três séculos. Os povos originários foram os primeiros a sofrer o subjugo da escravidão. Por diversos motivos, entre eles o tráfico que se tornou um grande negócio dentro do sistema colonial, o projeto de escravização indígena foi substituído pelos povos africanos, para atender os interesses econômicos e as necessidades de mão de obra do sistema de exploração imposto por Portugal. Até hoje a sociedade brasileira não conseguiu resolver essa questão dada às profundas e complexas consequências da escravidão. A abolição da escravatura em 1888, por exemplo, foi suficiente? Por quanto tempo o negro continuou sendo visto como escravo, mesmo depois da Lei Áurea?

Esse fenômeno é semelhante ao que Hannah Arendt (2012)³ classifica como uma fraude da historiografia tradicional quando tenta excluir da memória da humanidade os oprimidos, o que reforça a necessidade de reescrever e resgatar a brasilidade daqueles que foram invisibilizados pela opressão, pois não existe povo sem história. Ficava cada vez mais claro que uma lei isolada não conseguiria dar conta dessa situação complexa, mantendo o ocultamento e as manobras sobre o principal conflito social brasileiro.

A ideia de branqueamento da população brasileira é típica de uma sociedade patriarcal que se estabeleceu no Brasil a partir do século XVI e que foi a principal beneficiada interna do sistema colonial português. Sistema de exploração que definiu, desde o princípio, o sentido da colonização, como diz Caio Prado Junior – Formação do Brasil Contemporâneo (1942) – que seria voltado para fora, para atender interesses externos e não da população brasileira em sua totalidade.

A análise do sentido da colonização feita por Caio Prado oferece indícios iniciais importantes para compreender o que ocorreu com Machado de Assis, afinal, quando se infringe os direitos de um, infringem-se os direitos de todos, como diz Arendt (2012). Situação que reflete e representa a estrutura social, econômica e política da sociedade colonial reafirmada por mais de três séculos, e que foi se consolidando de tal forma, que não precisa muito esforço para enxergar traços fortes dela no Brasil atual. Demétrio Carta, conhecido como “Mino Carta”, jornalista, editor, escritor e empresário ítalo-brasileiro, fundador

3 ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo; tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

e diretor de redação da revista Carta Capital afirma que no Brasil a Casa Grande e a Senzala ainda estão de pé.

Concordando com Mino Carta, a história ajuda a encontrar os fios da linha desse passado colonial que continua em grande parte se estendendo não apenas no Brasil, mas em grande parte da América Latina e das nações que não conseguiram independência no verdadeiro sentido da palavra. Nesse contexto, apontar a perspectiva de Machado de Assis sobre o Brasil do século XIX torna-se fundamental. O Brasil não, “*os Brasis*”. Era o ano de 1861 quando ele diz ver *dois Brasis*: “o país real, esse é bom, revela os melhores instintos; mas o país oficial, esse é caricato e burlesco”⁴. Ou seja, o Brasil Real e o Oficial. O Real é o popular, dos povos originários, dos negros, mestiços, dos trabalhadores e trabalhadoras, da alegria, do riso, das culturas, da diversidade, enfim é aquele dos brasileiros que querem um país onde todos estão incluídos, ou seja, sem exclusão. “Esse é bom, revela os melhores instintos”. Mas, ao mesmo tempo, está o Oficial, aquele, ao contrário do real, não é original, “é caricato”, ou seja, uma cópia mal feita, distorcida, destacando características, vícios, hábitos particulares de uma cultura estrangeira imposta como única e superior. Essa representação enfatiza exagerando e adaptando uma realidade social, econômica e política de clima temperado nos trópicos. A caricatura carrega aspectos de ironia, sátira e humor capaz de traduzir também um sentido da realidade apontada e que aparece também na palavra burlesco, como cômico que causa riso ou zombaria por ser muito ridículo⁵.

A interpretação dessa passagem de Machado de Assis, analisada dentro dessa perspectiva histórica e do MENE, ajuda muito também a compreender outros aspectos que levaram ao ocultamento de sua cor, pois revela uma crítica consistente da injusta e desigual realidade social brasileira.

Realidade que foi sendo produzida numa relação tensa entre esses dois Brasis, citados por Machado de Assis, mas seguindo uma diretriz sistemática da colonização implantada a ferro e fogo a partir do século XVI, influenciada e manipulada pelos interesses metropolitanos. Dessa forma, desde o período colonial o Brasil recebe todo o resíduo das lutas sociais, políticas, religiosas e econômicas da Europa. Essa influência também ocorre nos séculos que seguiram ao período colonial brasileiro, inclusive na época do imperialismo que trouxe como fundamento teorias raciais para se justificar.

Processo em que grande parte da África e da Ásia foram “partilhadas” no século XIX entre as nações industrializadas da Europa como Inglaterra, França, seguidas pela Alemanha, Bélgica e Holanda. A expansão imperialista, como uma das causas das duas guerras mundiais do século XX na busca por

4 Machado de Assis, in Diário do Rio de Janeiro, de 29/12/1861

5 <https://www.dicio.com.br/burlesco/>

mercados consumidores e matérias-primas⁶, mostra que a “corrida” pelo controle do capitalismo mundial se justificava pela industrialização acelerada, provocada principalmente pela 2ª fase da Revolução Industrial que acirrava os ânimos.

As potências imperialistas, seguindo o exemplo do processo colonialista ibérico, procuraram também afirmar meios para legitimar a conquista, o domínio, a exploração e a submissão desses dois continentes. Nesse aspecto as teorias raciais europeias do evolucionismo e darwinismo social serviram de fundamento ideológico.

O evolucionismo social classifica as sociedades em três etapas evolutivas: 1ª - bárbara, 2ª – primitiva e 3ª - civilizada. Segundo essa teoria os africanos eram bárbaros, os asiáticos primitivos e os europeus civilizados. O colonizador europeu estaria numa “missão civilizadora” ao ajudar esses povos para alcançar o estágio de civilizados, assimilando a cultura europeia e tornando o domínio colonial legal e moralmente aceito.

O darwinismo social foi outra teoria que serviu ao propósito de legitimar o discurso ideológico imperialista. O darwinismo social compactua com a ideia de que a evolução das espécies (Darwin) pode ser aplicada à sociedade, ou seja, na luta pela vida somente as nações e as raças mais fortes e capazes sobrevivem.

Partindo dessas duas teorias os europeus envolvidos nesse processo difundiram a ideia de que o imperialismo ou neocolonialismo, seria uma missão civilizatória de uma raça superior branca europeia que levaria a civilização (tecnologia, formas de governo, religião cristã, ciência) para outros lugares. O europeu seria o modelo ideal de sociedade no qual as outras deveriam se espelhar para evoluir à etapa civilizatória. Hoje sabemos que tais teorias não possuem nenhum embasamento ou legitimidade científica, mas no contexto do século XIX foram muito utilizadas e aceitas⁷.

Segundo Arendt (2012) o imperialismo surgiu quando a classe detentora da produção capitalista rejeitou as fronteiras nacionais como barreira à expansão econômica. Cecil Rhodes, personagem essencial do imperialismo britânico na África do Sul, alertou para o fato de que não podiam viver sem o comércio mundial, que seu comércio é o mundo, e sua vida é o mundo – e não a Inglaterra.

O racismo, que não era uma arma nova nem secreta, como vemos no Brasil, foi a principal arma ideológica da política imperialista. “Arma” que seria usada também em outros tempos e espaços, como no processo da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) quando Hitler previa que na guerra política

6 <https://alunosonline.uol.com.br/historia/imperialismo-teoria-racial-no-seculo-xix.html>

7 <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/darwinismo-social-imperialismo-no-seculo-xix.htm>

o racismo seria um aliado mais forte na conquista de simpatizantes do que qualquer agente pago. Nessa perspectiva, segundo Arendt (2012), somente duas ideologias se sobressaíram: a que interpreta a história como uma luta econômica de classes e a que interpreta a história como uma luta natural entre raças.

Gobineau, amigo de D. Pedro II, que escreveu o livro “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (1855) e, inclusive, esteve no Brasil em 1869, é um daqueles que interpreta a história como uma luta natural de raças. Esse autor demonstrava grande antipatia pela nação porque apresentava raças inferiores e não tinha futuro pela miscigenação, sendo que a única solução a imigração de europeus, que, para ele, faziam parte de uma raça superior⁸. Numa atmosfera em que teorias desse tipo eram aceitas, não precisa muito jogo de imaginação para perceber como era a vida de Machado de Assis e a do Brasil Real que ele se refere.

Gobineau, citado por Arendt, afirma que a queda das civilizações se deve à degenerescência da raça, causada pela mistura de sangue. A ideologia racial inglesa com as teorias de hereditariedade e com seu equivalente moderno, a eugenia, souberam utilizar isso muito bem através do poligenismo que é a discriminação contra indivíduos de origem mista, como se não fossem verdadeiros seres humanos, pois não pertencem a raça alguma. O poligenismo, substituído pelo darwinismo, resultou, a partir da ideia da hereditariedade, uma das armas ideológicas para o domínio de uma raça ou de uma classe sobre a outra.

A raça, afirma Arendt (2012) foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos. Desse processo resultaram os mais terríveis massacres da história, tanto na América na era do colonialismo, na África na era do imperialismo e na Europa nos campos de concentração nazistas.

Voltando ao Brasil é importante reescrever a história sob novas perspectivas, não apenas sob o ângulo da Casa Grande, para compreender o processo que Machado de Assis conviveu e escreveu. No sentido de melhor entender a realidade daquele momento é importante analisar como esses acontecimentos se sucedem em cadeia e estão interligados, não isolados. Assim ocorre com o branqueamento da sua imagem que tem muito a ver com o projeto de colonização implantado aqui pelos portugueses e pelo imperialismo na sequência. Tanto que até o século XVIII, segundo Ariano Suassuna⁹, o português, como “modelo” de civilização se envergonha da matriz índia e

8 <https://www.infoescola.com/biografias/arthur-de-gobineau/>

9 <https://www.youtube.com/watch?v=8ieVa2tVPac>

negra do Brasil. No século XIX a França tira o lugar e até o português passa representar vergonha para aquele “Brasil Oficial”. Chegando no século XX o modelo francês é ocupado pelos Estados Unidos, justificando a classificação do Brasil Oficial de Machado de Assis como caricato e burlesco.

Nesse quadro, o Brasil não foi constituído para servir aos interesses da grande maioria de sua população, representada pelo “Brasil Real”. Nos constituímos, a partir do século XVI, para fornecer açúcar, tabaco, mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras, afirma Caio Prado (1994).

A relação entre o projeto colonial do Brasil (séculos XVI ao XVIII) e o imperialismo ou neocolonialismo (XIX) é o que estamos tentando compreender na perspectiva do não reconhecimento da intelectualidade negra de Machado de Assis, afinal, esse fato contrariava a teoria racial da Casa Grande e o próprio projeto de colonização que não se orientava no sentido de constituir uma base social e econômica sólida e orgânica de exploração racional do território para a satisfação das necessidades da população em sua totalidade.

O processo de colonização foi implantado ao mesmo tempo em que se reforçava a visão etnocêntrica dos colonizadores sobre os colonizados, envenenando a atmosfera social. Hans Staden, por exemplo, surpreende com o estereótipo de menosprezo sobre nativos americanos classificando-os como selvagens, perigosos e canibais.

Hans Staden foi um viajante e mercenário alemão que ficou conhecido por ter feito duas viagens ao Brasil no século XVI. Numa delas ficou prisioneiro dos tupinambás durante nove meses. Depois de libertado ficou famoso por escrever um relato com informações valiosas sobre a cultura dos tupinambás e antropofagia.

O livro, carregado da visão etnocêntrica, foi lançado na Alemanha em 1557 e, atualmente, é conhecido no Brasil como “Duas Viagens ao Brasil”, mas seu nome original é: *História Verdídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos*.

Na segunda viagem, o navio que estava Hans Staden afundou próximo à costa na ilha de Santa Catarina, onde permaneceu por dois anos. Rumando para São Vicente naufragou de novo nas proximidades de São Vicente, onde foi convidado pelos portugueses para trabalhar como artilheiro no forte de Bertioga, contra os tupinambás. Certo dia, enquanto caçava, vários indígenas o levaram como prisioneiro, a fim de que ele fosse morto e devorado num ritual de antropofagia. O tupinambá acreditava que ao devorar a carne humana adquiriria as qualidades de seu adversário.

Como se apresenta a terra da América, ou Brasil, que vi em parte:

A América é uma terra extensa. Existem lá muitas tribos de homens selvagens com diversas línguas e numerosos animais estranhos. Tem um aspecto aprazível. As árvores estão sempre verdes. Lá não crescem madeiras parecidas com as nossas madeiras de Hessen. Os homens andam nus. (...) As pessoas têm o corpo de cor marrom avermelhada. Isso vem do sol, que as queima assim. É um povo hábil, maldoso e sempre pronto para perseguir e comer os inimigos (STADEN, 2009, p. 133)¹⁰.

Passados quase três séculos do relato de Hans Staden a visão de que os não europeus eram selvagens, perigosos e canibais em grande parte encontramos traduzidos na observação de Saint-Hilaire que passou no Brasil em 1820.

(São Paulo – Minas Gerais) Saint-Hilaire, que por aí andou em 1820, notará a coexistência de dois tipos de população: o fundo primitivo, constituído sobretudo de mestiços de índio, e a imigração recente de mineiros. Achou os habitantes primitivos grosseiros e apáticos, de hábitos rudes; enquanto nos colonos recentes assinala qualidades de inteligência, maior atividade, polidez e hospitalidade (PRADO JUNIOR, 1994, p. 79)¹¹.

Seguindo um pouco mais na análise de Caio Prado sobre as raças, ele afirma que o elemento branco no Brasil, no caso o lusitano, até os primeiros anos do século XIX é praticamente nula. A exceção é o território estratégico, parcialmente habitado, de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde se forma um núcleo de população branca.

Foi a mestiçagem, para Caio Prado (1994), o signo sob o qual se forma a nação brasileira, a verdadeira solução encontrada pela colonização portuguesa para o problema indígena. A mestiçagem brasileira é uma resultante do problema sexual da raça dominante do colono branco. São três raças, uma dominadora e duas dominadas que estão em contato, onde tudo naturalmente se dispõe ao sabor da primeira, no terreno econômico, no social e das relações sexuais também. Dirige assim a seleção sexual no sentido do branqueamento, para “limpar o sangue”. Chegamos assim, ao final de nossa história colonial de uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores da terra e de toda a sua riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua substância, escrava ou pouco mais do que isto: máquina de trabalho apenas.

Dentro do processo de colonização, a análise de Caio Prado (1994), se torna fundamental quando ele identifica a escravidão como caracteriza na base da estrutura econômica em relação ao trabalho e que a contribuição do escravo

10 STADEN, Hans. *Duas Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 133.

11 PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. 7ª reimpr. da 23ª ed. de 1994.

preto ou índio para a formação brasileira, vai além de sua força de trabalho, mesmo que sua cultura seja abafada. “Negro” ou “preto” são da colônia, e serão ainda por muito tempo, termos pejorativos; empregam-se até como sinônimos de “escravo”. Verdadeiro “pária” social, nenhum gesto se esboçou em seu favor. As raças escravizadas na sociedade colonial vão formar nela um corpo estranho e incômodo. O processo de sua absorção se prolongará até nossos dias, e está longe de terminado.

Na proposta desse texto ainda é importante olhar um pouco mais para a complexa formação da sociedade colonial brasileira, seguindo essa análise de Caio Prado (1994). Para ele, além dos senhores e os escravos, a pequena minoria dos primeiros e a multidão dos últimos, como os grupos bem classificados da hierarquia e da estrutura social da colônia, comprime-se o número, que vai avultando com o tempo, dos desclassificados, dos inúteis e inadaptados. Compõe-se sobretudo de pretos e mulatos forros ou fugidos da escravidão; índios destacados de seu *habitat* nativo, mas ainda mal ajustados na nova sociedade em que os englobaram; mestiços de todos os matizes e categorias, que, não sendo escravos e não podendo ser senhores, se vêem repelidos de qualquer situação estável, ou pelo preconceito ou pela falta de posições disponíveis. Os *caboclos*, índios puros ou quase puros de outras partes da colônia, em situação mais ou menos idêntica, isolados do mundo civilizado que os cerca e rejeita, equiparados aos negros e pardos, são excluídos daquela sociedade. Quando fugidos da escravidão, são os *quilombolas*, considerados perigosos para a ordem social.

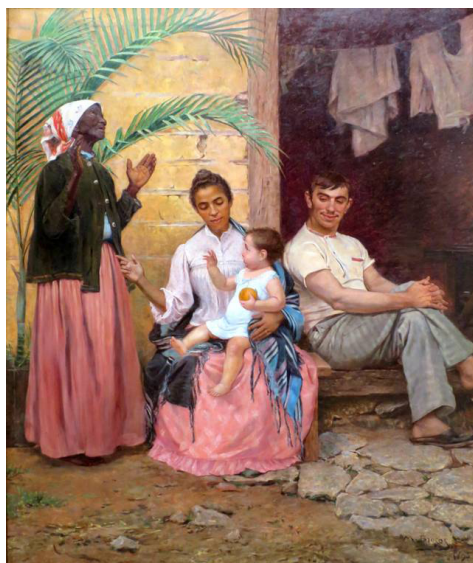
Finalmente, destaca Caio Prado em seu livro, a última parte, a mais degradada, incômoda e nociva é a dos desocupados permanentes, vagando de léu em léu à cata do que se manter e que, apresentando-se a ocasião, enveredam francamente pelo crime. É a casta numerosa dos “vadios” que também não escapam da observação de Saint-Hilaire que não se trata de casos esporádicos, mas de uma verdadeira endemia social. Em nenhuma época e lugar isto se torna mais catastrófico na nossa história durante o século do ouro (XVIII) nos distritos da mineração. Vamos encontrar aí um número considerável destes indivíduos desamparados, evidentemente deslocados, para quem não existe o dia de amanhã. O vadio na sua expressão mais pura.

Colocado assim no centro da vida social da colônia, o grande proprietário se aristocratiza com riquezas, poder e autoridade onde tudo se desenrola na órbita do senhor e do seu domínio. Essa situação de opressão gera uma tal atitude da grande maioria, da quase totalidade da colônia relativa ao trabalho, de generalizada que é, e mantida através do tempo, acabará naturalmente por se integrar na psicologia coletiva como um traço profundo e inderrogável do caráter brasileiro: preguiça e o ócio, afirma Prado Junior (2004).

A escravidão, nas suas várias repercussões, é a responsável principal por isto, no entanto, a indolência do nativo foi também usada como segundo plano para justificar tal caráter do brasileiro. Caio Prado Junior percebe um erro nessa análise, pois na sua vida nativa quando se empenha em tarefas que compreende, é tão ativo como os indivíduos de qualquer outra raça. Será indolente, e só aí o colono interessado o enxergava e julgava, quando metido num meio estranho, fundamentalmente diverso do seu, onde é forçado a uma atividade que não compreende.

O MENE participa dessa interpretação histórica com uma análise crítica mais adequada à realidade e ao caráter da sociedade brasileira, pois àquela que coloca e reafirma “naturalizando” estereótipos e preconceitos consolidados a partir da Casa Grande não consegue oferecer elementos ao “Brasil Real” no reconhecimento da negritude de Machado de Assis. Nesse sentido o MENE afirma, por exemplo, que é também importante trazer sempre presente a consideração de que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão (1888), o que evidencia a força e a naturalização de tal processo na composição do imaginário coletivo brasileiro. Basta lembrar que já na Primeira República, instaurada no Brasil a partir de um golpe de estado, as teorias de branqueamento em voga no início do século XX prometiam o branqueamento da população em três gerações. João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional e presidente da Academia Nacional de Medicina, defendeu no Congresso Universal das Raças, em Londres (1911). Segundo Lilia Schwarcz (1993), em seu artigo *Sur les métis au Brésil (Sobre os mestiços do Brasil, em português)*, Lacerda defendia a miscigenação como algo positivo que teria o condão de branquear a população brasileira em três gerações. Como evidência corroborativa de sua tese, Lacerda apresentou a obra “A Redenção de Cam” do pintor espanhol Modesto Brocos.

Figura 01: Obra “A Redenção de Cam” do pintor espanhol Modesto Brocos



Fonte: EDUSP (2018) ¹²

No livro de Gênesis, Cam, filho de Noé, é amaldiçoado com a cor de pele escura, após desonrar seu pai. Esta narrativa bíblica serviu também como justificativa religiosa para a escravização de pessoas pretas. Neste quadro de 1895 é representada uma família mestiça tendo a representação de 4 personagens: uma senhora idosa, negra retinta que, de mão elevadas aos céus, parece agradecer uma benção, sua filha mestiça que traz ao colo uma criança branca, enquanto é observada por seu marido branco. A obra representa a possibilidade de uma “redenção” para os nascidos pretos e partos, através da mestiçagem e conseqüente branqueamento.

Pois bem, se a mestiçagem e o conseqüente branqueamento representavam uma “suposta” redenção da sociedade brasileira conforme aponta Lacerda, de qualquer forma, segundo Prado Junior, para a visão do caráter brasileiro em relação ao trabalho não havia redenção nenhuma, pois a escravidão resultava para a colônia, em conjunto, um tom geral de inércia, onde paira na atmosfera em que a população colonial se move, ou antes “descansa”, um vírus generalizado de preguiça, de moleza que a todos, com raras exceções, atinge.

Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, a obra-prima de Mario de Andrade, publicado em 1928, traduz magistralmente esse caráter construído como resultado do confronto entre as raças na formação da sociedade brasileira.

¹² <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>

O livro faz parte do modernismo literário brasileiro quando se procurava redesenhar a verdadeira identidade nacional e isso gerou polêmica. “No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite”¹³. Passou seis anos sem falar e sua primeira frase foi: “Ai! Que preguiça!”.

Atualmente o preconceito de que brasileiro é preguiçoso continua e isso por si, além de ser uma evidência de que o branqueamento de Machado de Assis não foi por acaso, justifica essa mesa-redonda para desmascarar fraudes históricas assim. Os brasileiros e brasileiras, como sabemos, não são preguiçosos, mas formados por uma diversidade cultural que, muitas vezes, possuem entendimentos diferentes sobre o mundo e também sobre o trabalho.

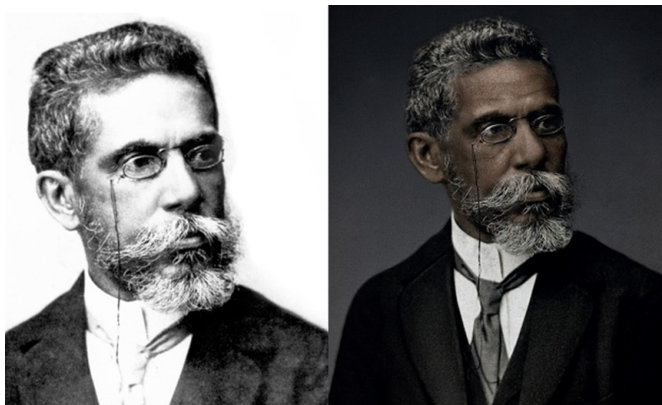
Como o Brasil resolve então a questão racial? Gilberto Freire defende a democracia racial na década de 1930. Pouco mais tarde em 1950 Florestan Fernandes afirma que a democracia racial no Brasil é um mito, pois os negros estão entre os mais pobres, sofrem preconceito, discriminação e que esse lugar não é nada pacífico.

O porquê do branqueamento de Machado de Assis não pode ser compreendido sem uma nova perspectiva de interpretação desse contexto histórico. Esse texto, na realidade, serviu de pretexto para dialogar com alguns autores e pontos cronológicos na formação da sociedade brasileira e suas profundas desigualdades e contradições. São acontecimentos em cadeia que estão interligados desde a ideologia do colonialismo português de Caio Prado, como a teoria aceita na época, de uma raça dominante e duas raças dominadas, até a tentativa de ocultar a identidade e a intelectualidade de uma pessoa pelo fato dela ser negra. Nessa perspectiva é fundamental entender a concepção etnocentrista desenvolvida a partir das grandes navegações, reforçada pela estrutura econômica colonial, que aparece no relato de Hans Staden e de Saint Hilaire, de certa forma, tem sequência nas teorias raciais que justificam o imperialismo.

Na época em que Machado de Assis viveu a defesa das teorias raciais desembocavam “naturalmente” no preconceito, no racismo e na discriminação que foi o caso do branqueamento da imagem desse autor para ser reconhecido no Brasil, afinal, para a Casa Grande o negro poderia sair da senzala apenas trabalhar na cana-de-açúcar, na mina ou no café, mas jamais para escrever ou pensar.

13 Mário de Andrade. Macunaíma. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978, p.7.

Figura 02: Foto colorizada de Machado de Assis



Fonte: APLATEIA (2020)¹⁴.

As técnicas de luz e sombra utilizadas nas fotografias e que ajudaram a consolidar a imagem de Machado como branco, foram utilizadas por outros mestiços como forma de mascarar suas origens nos tempos em que assumir-se negro representava desvantagens. Por outro lado, coube aos criadores da história oficial do Brasil, branquear aquelas personagens que de alguma forma se destacavam socialmente por suas habilidades, competências e inteligência, representando uma contraposição às teorias racistas que os inferiorizam. Isso, contudo, não serve mais de referência, afinal, vivemos num país mestiço e plural formado por diversas culturas que precisam mais do que ser respeitadas e toleradas, mas ter garantidos seus espaços com liberdade e igualdade. Negar à sociedade o reconhecimento quanto às origens e a cor de Machado de Assis é o mesmo que maquiagem a realidade da composição étnica de nosso povo. Viva o “Brasil Real” de Machado de Assis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978, p.7.

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**; tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

¹⁴ <http://www.aplateia.com.br/2020/10/06/as-cores-de-machado-de-assis/> Acesso em 26 julho 2021.

MUNDO DA EDUCAÇÃO. Darwinismo social e imperialismo no século XIX. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/darwinismo-social-imperialismo-no-seculo-xix.htm>. Acesso em 27/09/2021.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. 7ª reimpr. da 23ª ed. de 1994.

PREPARA ENEM. Imperialismo e teoria racial no século XIX. Disponível em: <https://alunosonline.uol.com.br/historia/imperialismo-teoria-racial-no-seculo-xix.html>. Acesso em 27/09/2021.

SCHWARCZ, L. K. M **Sobre os mestiços no Brasil**. Tradução de “Sur le métis au Brésil” (Premier Congrès Universel des Races: 26-29 juillet 1911, Paris, Devouge, 1911). In: SCHWARCZ, 2011, op.cit.

STADEN, Hans. **Duas Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 133.

O PROJETO DE EXTENSÃO “IFRS *CAMPUS* ERECHIM: ESPAÇOS DE MEMÓRIA” E A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE MEMÓRIA

MIGUELÂNGELO CORTEZE¹

RAQUEL VIEIRA DA SILVA²

1. “IFRS *CAMPUS* ERECHIM: ESPAÇOS DE MEMÓRIA”

Esse capítulo se propõe interpretar, descrever e analisar a importância do projeto de extensão “IFRS *Campus* Erechim: espaços de memória” e seu impacto na criação do Núcleo de Memória (NuMem), cuidando para ter o distanciamento de um ano de sua realização, justamente para enxergar de forma mais imparcial o conjunto desse processo pedagógico e histórico.

O projeto nasceu pela intenção pedagógica de um coletivo de servidores – docentes e técnicos, discentes e membros da comunidade externa que perceberam e concordaram em destinar sua vontade para a construção de um “espaço de memória”. Submetido no início do ano de 2020, foi aprovado, tendo como coordenador Miguelângelo Corteze, bolsista Raquel Vieira da Silva e uma equipe permanente de execução de áreas do conhecimento variadas, o que trouxe consistência e qualidade em sua construção e posterior desenvolvimento.

Todas as ações haviam sido planejadas para sua realização de forma presencial, mas devido a pandemia do COVID-19 tudo foi adaptado para forma remota. Essa alteração não representou um rompimento da linha central

1 Docente de História do IFRS *Campus* Erechim. Mestre em Educação nas Ciências. miguelangelo.corteze@erechim.ifrs.edu.br

2 Tecnóloga em Design de Moda (IFRS, *campus* Erechim), discente do Curso Superior em Tecnologia em Marketing no IFRS *campus* Erechim; integrante do NEABI e bolsista do projeto de extensão Arte e Discussão: Pela valorização Étnico-racial e de Gênero. E-mail: raquelvieira@gmail.com

proposta, ao contrário, promoveu seu fortalecimento acrescentado pelos trabalhos e ações reestruturadas que, muito mais do que o desenvolvimento em si, conseguiram alavancar a organização e início dos registros dentro do NuMem do IFRS, que estava nascendo paralelamente.

Logo no início a equipe de execução percebeu que, mesmo reestruturado, o projeto poderia ser executado e compreendido como peça fundamental no processo de nascimento do NuMem do IFRS *Campus* Erechim. Como “duas faces da mesma moeda”, seria impossível iniciar esse texto sem passar por uma descrição, mesmo que resumida, do princípio da história do IFRS *Campus* Erechim que tem seu marco no ano de 2006, quando foi implantada a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, como parte do plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na sequência, em 28 de novembro de 2007, pela Lei Municipal nº 4.238, a Prefeitura Municipal doou ao poder público federal o terreno e os prédios localizados na Rua Domingos Zanella, nº 104, Bairro Três Vendas. Quando foi sancionada a Lei nº 11.892 em 2008, a instituição passou à condição de *Campus* do IFRS.

O *Campus* Erechim iniciou efetivamente suas atividades em novembro de 2009, tendo seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 126 de 29 de janeiro de 2010.

Foi partindo desse contexto e de sua preservação que o projeto “IFRS *Campus* Erechim: espaços de memória” deu seus primeiros passos, prevendo, inicialmente, diversas ações educativas para resgatar e preservar o histórico da instituição na comunidade. Prevvia-se, também, receber visitantes e desenvolver ações educativas preparadas num processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de aspectos significativos da memória, do patrimônio e, por sua vez, do contexto histórico/cultural. No entanto, sendo desenvolvido de forma remota, precisou ser readequado, como dissemos, mas conseguiu apresentar diversos resultados que ocorreram de forma complementar e simultânea à instalação do NuMem.

O formulário síntese da proposta foi submetido pelo Edital IFRS nº 65/2019 pelo Registro de ações de extensão dentro do Fluxo Contínuo 2020, através do SIGProj Nº: 349278.1931.326999.11032020, com o título “IFRS *Campus* Erechim: espaços de memória”. O tipo de proposta é um projeto de extensão na área temática principal da cultura.

O início previsto era 01/05/2020 e seu término dia 30/11/2020. Essas datas, contudo, foram alteradas, devido às restrições colocadas pela nova realidade, para 01/09/2020 à 31/03/2021. Ou seja, a pandemia exigiu reestruturação e adiamento, mas não a suspensão.

Nos detalhes da proposta está a carga horária total da ação prevista para 600 horas, justificadas pela promoção das iniciativas de apropriação por parte

da comunidade externa dos “espaços de memória” a serem construídos no *Campus* ao longo do seu desenvolvimento, dentro de uma periodicidade anual e com abrangência regional, mesmo tendo o local físico de sua realização o *Campus* Erechim do IFRS.

A previsão do público-alvo estava especialmente direcionada à comunidade regional, sendo formado por diferentes segmentos da sociedade, tanto pelas escolas com seus estudantes e educadores, como por organizações populares, civis, religiosas, públicas, comunitárias, filantrópicas, da terceira idade etc. Enfim, todas que estudam, valorizam e trabalham na preservação dessa dimensão da memória, como forma de fortalecer a arte e a cultura de sua localidade na perspectiva de reafirmar e reconhecer a importância e o movimento das diferentes etnias/culturas que ocuparam e ocupam o território.

O número estimado desse público foi calculado em 1600 pessoas, uma abrangência importante, distribuída entre público interno da Universidade/ Instituto, Instituições governamentais federais, estaduais, municipais, da iniciativa privada, dos movimentos sociais, de Organizações Não-Governamentais, sindicais, grupos comunitários e outros.

Sete parcerias foram firmadas com entidades da comunidade local. São justamente essas relações que deram mais credibilidade e legitimidade ao projeto, uma vez que desse relacionamento surgem novas possibilidades, tanto para o IFRS responder às demandas de seu entorno, como para atingir um público com abrangência mais diversificada.

Para estabelecer as parcerias a participação de Anacleto Zanella foi fundamental, como residente no bairro Três Vendas e representante da comunidade externa na equipe de execução. Anacleto, como membro e testemunha, também participou na época do processo de criação do IFRS quando atuava como vereador, cargo que voltou a ocupar na atual legislatura, depois de concluir seu doutorado na Universidade de Passo Fundo (UFP).

Um ponto a ser destacado é, portanto, a forte colaboração local das entidades a seguir:

1. Associação Comercial e Industrial Três Vendas (relações produtivas locais);
2. Associação Cultural, Esportiva e Recreativa Brasil Três Vendas;
3. Associação de Moradores do Bairro Triângulo;
4. Associação de Moradores do Bairro Santa Catarina (Bairros em volta do IFRS);
5. Arquivo Histórico Municipal Juarez Miguel Illz Font;
6. Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso (Bairro Três Vendas);
7. Paróquia Nossa Senhora da Salette (Bairro Três Vendas, tendo participado ativamente no processo de implantação do IFRS).

Todas essas entidades e outras mais, de uma ou outra forma, participaram do processo de implantação do IFRS, estando nessa localidade anteriormente, de modo que merecem esse reconhecimento, pois além de estarem ligadas pelo fio da história essa participação implica numa relação de fortalecimento com a comunidade onde as histórias se entrelaçam.

A caracterização da ação proposta pelo projeto foi classificada dentro da área do conhecimento das Ciências Humanas, mais especificamente na História, sendo a área temática principal na cultura e secundária na educação, dentro da linha da extensão caracterizada no Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial.

Depois dessa caracterização geral vamos agora descrever mais especificamente a ação e suas possibilidades de desenvolvimento que remetem diretamente ao estreitamento da relação do IFRS *Campus* Erechim com a comunidade regional. Uma dessas possibilidades é aumentar o resgate da memória, do patrimônio, do contexto histórico/cultural local através da criação desses espaços para dar maior visibilidade à história regional.

É aqui que se faz necessário apontar então a justificativa central do projeto que está logicamente no seu conjunto, mas especialmente na capacidade acentuada de fortalecer aspectos da relação do IFRS com a comunidade externa, quando se propõe na criação desses “espaços de memória”, podendo ser um ou vários distribuídos pelo *Campus*. Esses espaços podem prolongar-se no tempo em diversas ações educativas para serem desenvolvidas no resgate e na preservação, não apenas o patrimônio histórico dessa instituição, mas de diferentes trajetórias que contribuíram em sua construção, possibilitando ao visitante enxergar uma linha do tempo com retratos, pinturas, mapas, objeto, artefatos e outros materiais organizados para exposição, visita e estudo.

A apropriação por parte da comunidade externa desses “espaços de memória” depende da promoção de lugares assim, com capacidade de apresentar e aprofundar os temas propostos e expostos. Ações que pretendem propiciar ao público visitante, crianças, adolescentes e adultos, um processo de valorização e reconhecimento de aspectos significativos da memória, do patrimônio e de sua própria história, otimizado com uma “luz” especial num exercício de aprendizagem.

As ações visam, dessa forma, contribuir para o processo de construção de um “lugar” da memória institucional, assim como afirma o historiador francês Pierre Nora (1993). Para esse autor memórias são “lugares de memória”, ou seja, espaços que brotam para bloquear a ação do esquecimento. Os “lugares de memória” são, segundo Pierre Nora, lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; lugares funcionais porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e lugares simbólicos

onde essa memória coletiva, essa identidade se expressa e se revela. “Lugares da memória” são, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória.

Baseado nessa e outras referências que o objetivo geral foi definido em promover, preservar e fortalecer a história local, o patrimônio cultural e as relações com a comunidade regional com a criação de espaços de memória. De forma específica os objetivos seguem em: I - desenvolver diversas ações de resgate e valorização da história local; II - utilizar as potencialidades do projeto como uma ferramenta de divulgação institucional do *Campus* Erechim e como ferramenta pedagógica; III - proporcionar ao participante uma visão histórico/social mais ampla de suas responsabilidades enquanto sujeito social; IV - oferecer espaços de preservação, resgate e fortalecimento da história local, do patrimônio cultural e das etnias que formaram a região onde se instalou o IFRS; e V - realizar atividades educativas com os visitantes nesses espaços.

Dentro da metodologia e avaliação prevista, o projeto primeiramente previa a criação dos “espaços de memória” ao longo do processo de seu desenvolvimento; em um segundo momento vinha a elaboração das ações educativas relacionadas a esses espaços; Por último, estava a aplicação das ações planejadas junto aos visitantes. Está posto que a metodologia precisou ser redirecionada, mas em vez de desmoronar, o projeto encontrou novas formas de atuação que acabaram destinando tempo para o resgate histórico da instituição com destaque para a criação e o fortalecimento do NuMem, sua organização cronológica, com documentos e fotografias em site específico.

A avaliação previa ser realizada durante todas as etapas de desenvolvimento do projeto, tanto por parte da equipe de execução como pelo público alvo, através de um formulário *online* ou de questionários elaborados como um instrumento avaliativo, aquele mais apropriado. Também previa a realização do registro visual de todas as atividades desenvolvidas, mesmo que de forma remota, para permitir que o público visitante conheça mediante ao acesso dos arquivos, ou *sites*, as atividades ou ações educativas preparadas na reconstrução da história local.

Outro ponto que marca muito é a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão quando se busca promover o fomento de diferentes fazeres educativos através desses espaços de memória e a integração com ambiente escolar. Espaços virtuais como o NuMem produzem uma linguagem mais voltada para a disponibilização de conteúdos não lineares, afinadas com uma valorização maior da história local e do patrimônio cultural. Nesse sentido, as atividades de ensino estão previstas no decorrer do projeto, sobretudo quando se busca essa relação com a comunidade externa que apresenta infinitas possibilidades e um público de todas as idades, tanto da educação formal como não formal. Na participação coletiva na construção desses espaços de memória, prática que requer pesquisa para a sua elaboração, os participantes serão estimulados

a se envolver de forma ativa, como membros e integrantes dessa história, quando, por exemplo, se organiza uma exposição de fotografias, da linha do tempo da instituição ou de objetos significativos para a história e a memória local. A extensão, por sua vez, está envolvida completamente em todas as partes, no início, no meio e no fim, com a comunidade externa, com as escolas municipais, estaduais, federais, particulares, comunitárias, grupos de terceira idade e outras, além de entidades civis, religiosas, militares e outras que foram e são atuantes na história do IFRS.

O projeto também previa a geração de produtos como jogos educativos, oficinas e resumo em anais, com a participação de bolsista, para serem apresentados em eventos científicos, além de programas da *Web Rádio Hélio Pomorski* e entrevista com a TV Câmara de Erechim.

A equipe de execução ficou assim distribuída: Docentes do IFRS – Carina Dartora Zonin, Celso Antônio Dors, Claudia Turik e Elisa Iop como colaboradores, Giovane Rodrigues Jardim – ministrante e colaborador, Miguelângelo Corteze – Ministrante, gestor e coordenador; Discente do IFRS – Raquel Vieira da Silva – Bolsista; Técnicos-administrativos do IFRS – Fábio Roberto Krzysczak, Juliana Carla Giroto, Leonora Marta Devensi, Solange Maria Hermes Martins e Maria Ines Varela Paim como colaboradores; Marlova Elizabete Balke – Membro da Comissão Organizadora e colaboradora; e Membro externo do IFRS – Anacleto Zanella – colaborador.

O cronograma de atividades ficou distribuído em nove principais ações, que também precisaram ser readequadas, mas, para compreender os desdobramentos dessa intenção, vamos apontar como foi planejado inicialmente. A primeira trata da construção, pesquisa e síntese da linha do tempo da história do IFRS *Campus* Erechim, a montagem de espaços de memória e a socialização junto à comunidade do município de Erechim. A segunda trata da orientação das atividades da bolsista, escrita de resumo para anais e apresentação do relatório final. A terceira foi a oficina de construção e montagem da árvore genealógica da instituição com a participação da comunidade externa, juntamente com a linha do tempo, incluindo outros materiais e objetos históricos de memória. O quarto ponto trata da construção/pesquisa e montagem de um espaço da memória, em conjunto com os outros núcleos de ações afirmativas como o NEABI, NEPGS e NAPNE³ e a socialização junto à comunidade externa e entidades relacionadas aos respectivos núcleos. O quinto ponto foi o concurso de fotografia, registrando seu momento no IFRS *Campus* Erechim: ontem e hoje, incluindo a elaboração de Edital para esse concurso das melhores fotos

3 NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas; NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades; e NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

registradas, entre discentes, servidores e comunidade externa, onde o material selecionado poderá ser utilizado em todos os meios de comunicação como *folder*, *flyers*, cartazes impressos, pastas e outras peças definidas pela equipe do projeto, com Comissão Julgadora, a qual será composta por público interno e externo, a ser definido. O sexto ponto é sob responsabilidade da Web Rádio Hélio Pomorski para divulgação dos espaços de memória do IFRS – *Campus* Erechim, gravando *podcast* e postando nas redes sociais. A sétima atividade são as oficinas 01 e 02, sendo a primeira de “Fios da memória” junto ao grupo da Terceira Idade do Bairro Três Vendas, e a segunda sobre “MaxiCrochê” - Resgatando a arte do crochê e incentivando ações de sustentabilidade para as presentes e futuras gerações, valorizando as crocheteiras e os trabalhos manuais correspondentes. A oitava atividade é a participação com exposição na feira do livro do município de Erechim: memórias do IFRS – *Campus* Erechim. E para encerrar, como a nona atividade, está a certificação e apresentação do relatório final.

Todas essas ações do cronograma foram planejadas pelo coletivo, no entanto, algumas, como as oficinas presenciais, por exemplo, não puderam ser desenvolvidas nesse momento. Outras puderam ser executadas parcialmente, como, por exemplo, os espaços de memória, que precisou ficar apenas no âmbito virtual, enquanto outras foram realizadas plenamente, como, por exemplo a divulgação do *podcast* pela Web Rádio Hélio Pomorski.

O recurso financeiro envolvido e solicitado somou 7.600,00 reais, sendo 2.800,00 ao auxílio financeiro em forma de bolsa e 4.800,00 ao material de consumo, como agulha Crochê diversos tamanhos, agulha tricô de diversos tamanhos, *banner* para concurso de fotos, caixa de fichas de etiquetas autoadesivas, escova de higienização/trincha cerda animal, fita *banan* 3 milímetros, kit caneta posca, livro de registro de bens patrimoniais, lupa, luva de algodão, papel opalini branco, papel verge mais grosso de diversas cores, pasta de armazenar documentos de exposição, pigmento xadrez, pincel de vários tamanhos, rolo de barbante colorido, *spray* múltiplas cores, tinta para impressora e tinta base PVA.

A aplicação do recurso destinado ao material de consumo também precisou ser deslocada para material de divulgação, como canecas e camisetas, como o logo do IFRS e do NuMem.

Figura 01 – Material de divulgação do NuMem.



Fonte: Acervo do NuMem

O auxílio financeiro destinado a bolsa durante os sete meses do projeto, justificou-se pelo cumprimento da carga horária semanal de 16 horas. A bolsista, além de participar e auxiliar no desenvolvimento de todas as atividades detalhadas no cronograma, apoiou a construção e a realização das ações do espaço de memória e de organização do NuMem, de acordo com um plano de trabalho na realização também de ações educativas junto à comunidade externa, que visam também melhorar as condições de permanência e êxito dentro do IFRS.

Foi assim, nesse sentido, que considera os sujeitos como agentes da história, que esse projeto começou a ser gestado e desenvolvido. Mesmo atravessando uma típica condição adversa, não apenas tentou, mas conseguiu construir e encontrar espaços de memória, envolvendo instituições e pessoas para reconhecer a importância de se preservar a Memória Institucional, como parte de um contexto e de um processo que precisa de registros e de preservação.

2. A IMPORTÂNCIA DE SE PRESERVAR A MEMÓRIA INSTITUCIONAL.

Paralelo ao desenvolvimento do projeto de extensão apresentado acima e tendo em mente a importância das memórias e das histórias, mediante o reconhecimento do passado e da releitura de toda a trajetória percorrida, diversos elementos do âmbito interno e externo do IFRS *Campus* Erechim participaram efetivamente também na criação do NuMem. Organizado a partir de um Núcleo Central, com subdivisões nas unidades da instituição, o NuMem/IFRS trouxe o objetivo de desenvolver instrumentos e meios necessários para o resgate e a preservação da memória institucional de forma sistemática e permanente. Foi nesse ponto que o projeto de extensão acima encontrou maior convergência e local para uma das suas principais realizações. Dando um salto de qualidade.

O NuMem/IFRS *Campus* Erechim, como parte desse contexto e por ordenação de seu regimento, trouxe a preocupação de buscar desenvolver pesquisas que tenham como objetivo preservar a memória institucional do IFRS dentro de seus múltiplos aspectos. Um desses aspectos e não menos importante está em incentivar e proporcionar iniciativas, seja de projetos ou produtos, com a mesma temática como um todo, visando responder às consultas ou demandas de assessoria sobre setores da instituição de ensino, pesquisa ou extensão ou, inclusive, o registro das pessoas que participam ou participaram do IFRS *Campus* Erechim.

No sentido de aprofundar teoricamente questões relativas à memória, participar de eventos e iniciativas acadêmicas sobre memória e temas afins, o projeto de extensão “IFRS *Campus* Erechim: espaços de memória” se encaixou “como uma luva”, sendo fundamental nesse primeiro ano de existência do NuMem, sobretudo porque no centro dessa questão está a memória como constituinte de um dos pilares que dão sentido à vida pessoal e coletiva.

Com uma instituição de ensino não seria diferente, pois, esse processo de simbiose além de preservar a memória institucional e manter a instituição viva, revelou-se numa forma particular de fortalecer suas bases.

Mas, preservar a memória de uma instituição necessita não apenas do envolvimento de uma pessoa ou do desenvolvimento de uma ação, mas de um conjunto de pessoas e de ações. Em suma, é resultado de um trabalho coletivo, de uma comunidade, de servidores, docentes, técnicos, discentes, enfim, que servem como marcos de uma história viva e que, para isso, é necessário conservar fotos, documentos, objetos, organizar os registros com critério e metodologia. Ademais, é importante considerar que os acertos e os erros do passado contribuem para compreender o presente e planejar ações futuras.

De igual modo como se preservam os fatos e datas, também é fundamental olhar mais atentamente para as pessoas, pois a história de uma instituição de ensino não pode ser reduzida apenas aos aspectos materiais, pois está ligada ao ritmo e ao compasso que fazem parte de um processo de construção que traz em si as marcas dos sujeitos que dela fizeram e ainda fazem parte.

Nesse sentido, tanto a comunidade quanto os servidores e estudantes que passaram pelo IFRS *Campus* Erechim, assim como os que continuam atuando, têm sua parcela de contribuição na construção dessa história que se busca resgatar e preservar.

Entre tantos fatos e visões, discursos e práticas, o NuMem/IFRS tem selecionado alguns acontecimentos que marcaram a história do *Campus* Erechim. Isso porque, por trás de cada aspecto observado há o envolvimento de muitos sujeitos com seus trabalhos e ações, motivados pelas demandas do seu tempo e pela situação social, política e econômica de cada época, tornando-se

coadjuvantes ou protagonistas dessa história, e não raramente um ocupando o papel do outro, dependendo do ângulo em que se põe a luz.

Convém destacar que o resgate da história é construído através da memória que, em sua essência, configura-se como a faculdade de reter ideias, impressões, sensações adquiridas anteriormente, ou seja, lembranças e recordações que a posteridade guarda. Com isso, além de criar um elo afetivo que possibilita às pessoas perceberem-se como sujeitos da história, a memória desenvolve a consciência e o sentido de pertencimento ao local. Sob essa ótica, os Núcleos de Memória também carregam esse potencial de despertar na comunidade acadêmica um senso de pertencimento à instituição de ensino.

A partir dessa concepção, Olender (2011) ressalta que a preocupação com a memória, bem como com a sua conservação e preservação dos meios de expressão material e imaterial que a consolidam só se pode dar em uma sociedade que tem a sensação de vê-la escapar definitivamente. Para o autor, só uma sociedade como essa cria os lugares da memória, abrindo-a em locais específicos para ser sacralizada. Nora (1993) corrobora com essa ideia, afirmando que, como a vida, a memória está sempre carregada por grupos vivos. Logo, ela está em permanente evolução, pois, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, constitui-se como um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente.

É justamente através desse “eterno presente” que o NuMem pretende, selecionar, organizar e disponibilizar ao público a história e a memória tão diversificadas que ajudaram a constituir o IFRS ao longo de seus dez anos, não desconsiderando a história e a memória pregressas das instituições que deram origem ao IFRS, conforme destaca Cataneo (2020).

Nessa conjuntura, por meio do NuMem, busca-se sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância de se preservar a memória do IFRS *Campus* Erechim, e, sobremaneira, gerar também uma reflexão sobre cultura, patrimônio e memória coletiva dos diferentes aspectos do *Campus*. Importante também frisar que a preservação da memória representa uma iniciativa de prestação de contas do IFRS *Campus* Erechim à sociedade, uma vez que a sua inexistência prejudica “o desenvolvimento do conhecimento científico, o processo de formação de pesquisadores iniciantes, a exigência da ética da pesquisa, o rigor diante da propriedade intelectual” (GLEZER, 1989, p. 32).

Com todos esses propósitos apontados, que fazem parte também de uma realidade dinâmica e complexa, compreender a importância de valorizar essas histórias e memórias do IFRS *Campus* Erechim já se justificaria a constituição de um Núcleo de Memória, repercutindo positivamente como parte das transformações da Educação Tecnológica dessa região.

Ademais, é importante registrar que o IFRS, enquanto instituição pública de ensino, vem conquistando seu espaço e reconhecimento no contexto regional, social e cultural ao longo dos anos, mediante a finalidade de valorizar a trajetória construída desde os primórdios da educação profissional no Brasil, e que, por intermédio do Núcleo de Memória, centralizado em um espaço virtual que facilita o acesso democrático a todos, consegue manter viva a memória e a história da instituição (IFRS, 2020c).

À vista dessa questão, ao intentar a consolidação da identidade institucional, o NuMem procura desenvolver mecanismos que auxiliem na identificação de aspectos que favoreçam a preservação e valorização da história e da memória do IFRS. Tendo em vista que o NuMem/IFRS se fundamenta no resgate, na organização e na preservação da memória e da história, cada *Campus* pode expor o caminho percorrido desde a fundação até a continuidade das ações que visam ao fortalecimento de uma instituição sólida e adequada à realidade de cada região.

Dando sequência a essa proposta, na unidade de Erechim, a constituição do NuMem ocorreu em 29 de abril de 2020, por intermédio da Portaria nº 84, designando seus membros (IFRS, 2020). Os primeiros integrantes do núcleo foram Catia Santin Zanchet Battiston; Fabio Roberto Krzysczak; Giovane Rodrigues Jardim; Leonora Marta Devensi; Maria Ines Varela Paim; Marlova Elizabete Balke; Miguelangelo Corteze, como presidente; e Solange Hermes Martins.

Acredita-se, portanto, que a constituição do NuMem contribuiu e está contribuindo com esse resgate da história do *Campus* Erechim ao valorizar a memória e fortalecer a identidade institucional, pois “sabemos que é pelo (re) conhecimento de nossa identidade e função social que criamos uma instituição mais forte e comprometida com a comunidade que nos cerca” (IFRS, 2020a, n.p).

O registro das ações do IFRS, de modo especial, por meios digitais, em torno das diferentes concepções e da historicidade oral, escrita, fotográfica, tem substancial importância e precípua significado tanto para o passado quanto para o presente e o futuro do NuMem que se expressa pelas ações desenvolvidas.

O Concurso de Fotografias, organizado pelo NuMem *Campus* Erechim, em Edital específico, no ano de 2020, é um exemplo dessas ações. Com o escopo de aproximar as pessoas por meio das atividades que estavam realizando em seus lares, num momento de isolamento social em virtude da pandemia provocada pela COVID-19, o respectivo concurso foi realizado. Dessa forma, pôde-se conferir o registro do cotidiano de estudantes, técnicos administrativos e professores, assim como da comunidade externa, não com um olhar de premiação, mas sim, de registro de memórias, a exemplo das fotografias ganhadoras na Figura 2.

Figura 02 –Fotografias vencedoras do concurso do IFRS *Campus* Erechim

Fonte: Acervo do NuMem

Outros eventos também foram realizados desde a implantação do respectivo Núcleo, como o “NuMem *Campus* Erechim: história do tempo presente diante da COVID-19”. Essa atividade foi aberta para comunidade acadêmica e contou com a participação de Caroline Cataneo, Coordenadora do Núcleo de Memória na Pró-reitoria de Extensão (PROEX), Silvia Schiedeck, Coordenadora Adjunta do Núcleo de Memória da PROEX e João Eduardo Costa Gomes, bolsista, a fim de dialogar sobre o núcleo e as ações já desenvolvidas. Por meio deste, mesmo virtualmente, pessoas de diferentes locais tiveram a oportunidade de conhecer um pouco do trabalho do Núcleo, com socialização de conhecimentos e troca de experiências, inclusive com a PROEX. Nesse evento também o NuMem local apresentou o início de sua organização com o resgate de algumas fotografias, ainda quando no local funcionava o Seminário Nossa Senhora da Consolata.

Figura 03 – Material de divulgação do evento.



Fonte: Acervo do NuMem

As memórias do IFRS fazem parte, portanto, de um conjunto de elementos com capacidade de auxiliar na organização desse processo e do próprio sentido histórico da própria localidade. Essa questão trouxe outro elemento também, fortalecido com a criação do NuMem, na qual desperta a intenção de manter a unidade do grupo social em torno dos referenciais de identidade em comum e no não esquecimento da história local.

A questão do esquecimento e de qual memória queremos preservar é uma pergunta a ser feita quando elaborarmos os nossos projetos, pois a memória é sempre seletiva, sendo, portanto, um campo de disputa. Escolher significa fazer uma opção. Qual fato, imagem, data ou conceito que irão representar mais ou menos nossas escolhas? Além disso, na medida em que somos uma instituição de ensino plural e multifacetada desde a sua origem, é muito importante que essa dimensão seja considerada no envolvimento dos estudantes nessas ações e projetos, pois o reconhecimento da identidade, enquanto discentes, também faz parte da composição dessa memória coletiva.

Memória e história são, portanto, conceitos que possuem aproximações e distanciamentos. Neste texto, todavia, tentamos tratar da memória em seu âmbito coletivo, conforme preconizou um de seus principais teóricos, o francês Maurice Halbwachs que examina a memória individual que não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta frequentemente

a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias.

Quando discutimos os conceitos de memória e história, não podemos deixar de mencionar uma noção intrínseca a essas duas concepções: a de identidade. Para Dortier (2010), a identidade é composta do complexo das imagens que os outros nos enviam e que nós interiorizamos. Essa perspectiva parte de uma noção individual de identidade. No entanto, “a noção de identidade gerou muitos conceitos diferentes: identidade nacional, identidade étnica, identidade social, cada um deles com uma gama de significados e métodos de análises próprios” (SILVA E SILVA, 2017, p. 202).

São as nossas memórias, portanto, que sustentam a identidade, sendo que a identidade social pode ser definida como a imagem de si, para si e para os outros, (POLLAK, 1989). Memória e identidade, portanto, são forças que coexistem e se retroalimentam: A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final resta apenas o esquecimento (CANDAU, 2018, p. 16).

A memória pode ser entendida como a capacidade que o ser humano tem de conservar e lembrar experiências e informações relacionadas ao passado, sendo estas, parte de processos de interação de cada indivíduo com seu meio. A história de uma instituição educativa é formada pelo conjunto de memórias, práticas e objetos que, de alguma maneira, fizeram parte do cotidiano dessa organização em uma determinada época. Conhecer a nossa história é ampliar o reconhecimento da nossa identidade enquanto instituição, quanto a profissionais da educação e estudantes, o NuMem vem, portanto, somar a isso.

O projeto “Espaços de Memória” no *Campus* Erechim, se desenvolveu na realidade vinculado à criação do Núcleo de Memória, contemplando o desenvolvimento de ações no âmbito da memória, do patrimônio, da cultura e da memória social. Desse modo, considerando a importância contida em um acervo memorial, algumas ações que seriam realizadas no ano de 2020 tiveram que ser remodeladas para se adequar à nova realidade do país, conforme relatado acima.

A equipe executora percebeu que a melhor forma para o seu desenvolvimento seria a organização e a preservação da memória institucional disponibilizada pelas plataformas digitais e posteriormente em espaços físicos, assim dando voz a essas produções.

Esse processo foi alavancado e avançando pelo projeto de extensão e pelo NuMem, com certeza. No entanto, para dar continuidade é fundamental

que essas ações sejam divulgadas e publicadas, servindo de incentivo e auxílio para a elaboração de novos projetos e ações com a mesma temática, envolvendo estudantes e a comunidade, e principalmente, compreendendo a importância de preservar a memória institucional.

Com o retorno presencial esses espaços virtuais construídos permanecem, mas outras ações educativas poderão ser desenvolvidas para resgatar e preservar, não apenas o patrimônio histórico dessa instituição, mas de diferentes trajetórias que contribuíram em sua construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os objetivos alcançados através do projeto de extensão, realizado de forma remota, estão o fortalecimento da importância da instituição nos contextos regional, social e cultural, enquanto instituição pública de ensino, a organização por meio de pesquisa bibliográfica, documental, histórica e eletrônica, visando identificar, organizar, preservar e divulgar o acervo através do NuMem e a divulgação, a participação e promoção de eventos institucionais que integraram a comunidade interna e externa. Desses objetivos, todos atenderam o propósito inicial, destacando-se a organização e participação dos seguintes eventos: NuMem *Campus* Erechim: História do tempo presente diante do COVID-19, Concurso de fotografias, 9º JEPEX e 3º Mostra Cultural e 5º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS.

Além disso, que ocorreu de forma simultânea e paralela, foi a iniciação do processo de organização do acervo no *site* do NuMem⁴. *Site* que está em construção com a participação dos campi para divulgar por plataforma específica e facilitar o acesso ao histórico do IFRS.

Dessa forma, é possível concluir que foi através do projeto e da carga horária disponível da bolsista que se iniciou a catalogação e a publicação dentro dos critérios e métodos das principais notícias do IFRS dentro do *site* do NuMem, onde a memória pode ser materializada em diferentes suportes. Quando for possível o retorno presencial, através de objetos, fotografias, documentos, depoimentos e pela própria arquitetura das instalações físicas, será possível a ampliação desses espaços para conhecer mais sobre o nosso passado e analisar as nossas concepções de presente e futuro.

Por conta da pandemia, a melhor forma de divulgar a história do *Campus* Erechim foi por meio da linha do tempo, com a catalogação de fotos dentro dos critérios de maior relevância, como as notícias que marcaram a história do *Campus*. Dessa forma, ocorreu o início da divulgação organizada do acervo

4 Para saber mais ou colaborar com o projeto, acesse o site do NuMem: <https://memoria.ifrs.edu.br/>

fotográfico, que, após realizada a etapa de organização e registro, está pronto para ser visitado e reelaborado em pesquisas, exposições ou produtos.

Ao pensar nessa divulgação, o projeto contribuiu para o fato de que não basta apenas postar uma imagem isoladamente. É preciso ter informações sobre o seu contexto de produção. Quanto mais informações estiverem disponíveis, mais atrativa será a postagem. Lembrando que o leitor pode interagir com ela, compartilhando e até mesmo adicionando informações sobre ela.

Foi através do projeto de extensão, também, que a bolsista realizou dois cursos de qualificação. O primeiro foi o “Curso Extensão para os bolsistas”, onde se aprende mais sobre o funcionamento dos projetos de extensão e as funções que devem desempenhar. O segundo foi o “Curso Documentação de Acervo Museológico pela Escola Virtual Gov” que serviu para compreender a forma de catalogação de um acervo. Esses cursos auxiliaram no trabalho realizado.

Foi assim que a catalogação teve início, dentro de uma normativa organizada e padronizada. Um exemplo de catalogação realizada pela bolsista, foi sobre a notícia “IFRS tem a primeira dupla diplomação em graduação e mestrado internacional”, um evento marcante e muito importante para a história do IFRS *Campus* Erechim segue na figura 3.

Figura 03 – Catalogação no site.



Fonte: Acervo do NuMem

A participação e publicação em eventos científicos, como a 9ª Jepex e o 5º Salão, são também exemplos que permitiram enxergar a amplitude que do projeto de extensão exerce sobre a vida científica da bolsista.

Foi assim que, mesmo com o projeto planejado para sua realização ser de forma presencial e reestruturado para ser totalmente de forma remota, apresentamos sucintamente os principais pontos de seu planejamento, reestruturação e desenvolvimento. Podemos chegar ao final e dizer que não apenas atingiu seus objetivos iniciais, mas que superou as expectativas na promoção de ações sobre a história do IFRS *Campus* Erechim e sua relação com a comunidade interna e externa.

Dessa maneira, considerando a relevância histórica das memórias contidas em um acervo, é oportuno que possamos representar essa história e preservar suas fontes de memória, produzidas ao longo desse período. Nesse sentido, a tarefa de organizar o acervo da memória institucional não apenas é importante ao passado e presente, mas, sobretudo ao futuro. Tendo em vista que o que for produzido e elaborado hoje servirá como meio, através do qual as pessoas conseguirão pesquisar, lembrar e reviver parte importante de sua formação pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, pensar e refletir sobre a história da instituição, a própria evolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Está, pois, justificado a criação do Núcleo de Memória no sentido de, num primeiro momento, reunir documentos e materiais que visem contribuir para o resgate e a preservação de instrumentos de memória no âmbito do IFRS e, posteriormente, auxiliar em projetos com o mesmo viés em perspectivas futuras.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. **Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais**. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural**. 2ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

CATANEO, Caroline. **Implementação de um núcleo de memória: como desenvolver projetos e ações em memória e identidade institucional**. Porto Alegre: IFRS, 2020. E-book.

DORTIER, J.-F. (Dir.). **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins, 2010.

GLEZER, Raquel. **Arquivos Universitários: Para quê? Transinformação**, v. 1, n. 3, p. 29-34, set./dez. 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. [Erechim, RS: IFRS], 2020a. **Núcleo de Memória (NuMem)**.

Campus Erechim. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/extensao/nucleos/nucleo-de-memorianumem/>. Acesso em: 3 agosto. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. [Erechim, RS: IFRS], 2020b. **Portaria nº 84**, de 29 de abril de 2020. Disponível em: https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2020/09/Portaria-84_2020-_Nucleo-de-Memoria_assinada-2Abril.pdf. Acesso em: 09 Agosto. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de Memória do IFRS**. 2020c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/extensao/nucleo-de-memoria/>. Acesso em: 04 agosto. 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLENDER, Marcos. **Patrimônio, desenvolvimento e memória**. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, jul. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300925754_ARQUIVO_PATRIMONIO,DESENVOLVIMENTOEMEMORIA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1992.

SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: OLHARES INCLUSIVOS QUE PODEMOS CONSTRUIR

FERNANDA CAUMO THEISEN¹

ILOIR GAIO²

JULIANA CARLA GIROTTO³

LUCIANA DALLABONA PASKA⁴

LUANA TOMKELSKI RAMP⁵

MARCIA KLEIN ZAHNER⁶

SILVIA SALETE REMOS⁷

VALERIA BORSZCZ⁸

1 Tecnóloga em Confecção Têxtil, Especialista em Marketing de Moda, Mestre em Design. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Erechim. E-mail: fernanda.ct@erechim.ifrs.edu.br

2 Farmacêutico Bioquímico - Tecnologia de Alimentos; Especialista em Gestão da Qualidade e Produtividade e Ciência e Tecnologia de Alimentos; Mestre em Engenharia de Alimentos; Doutor em Engenharia Química.

3 Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação; Doutoranda em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais – TAE do IFRS *campus* Erechim, integrante do NAPNE. E-mail: juliana.girotto@erechim.ifrs.edu.br

4 Graduada em Ciências Biológicas; Especialista em Educação Especial; Pós-Graduação em Educação Especial. Docente E.M.E.F. Othelo Rosa.

5 Discente do curso superior em Engenharia de Alimentos do IFRS *campus* Erechim.

6 Licenciada em Pedagogia; Especialista em Planejamento e Gestão da Educação, Orientação Educacional, e Supervisão Escolar. Pedagoga do IFRS *campus* Erechim, e integrante do NAPNE. E-mail: marcia.klein@erechim.ifrs.edu.br

7 Pedagoga e especialista em Libras; Intérprete de Libras no IFRS *campus* Erechim.

8 Graduação em Engenharia de Alimentos; Mestre em Engenharia de Alimentos; Doutora em Engenharia de Alimentos. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Erechim. E-mail: valeria.b@erechim.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), como instituição pública de ensino, trabalha pelo acesso e permanência de todos os seus estudantes, oferecendo à comunidade acadêmica o conhecimento necessário para o desenvolvimento ambiental, econômico, cultural e social, bem como profissional. Desse modo, promove ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão. A extensão como prática acadêmica busca interligar o ensino, a pesquisa e as necessidades da sociedade, buscando a efetivação do seu compromisso social. Nesse sentido, atender as demandas das pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades torna-se fundamental para promover a inclusão. Além disso, sob a perspectiva da formação integral e humana, é importante que os estudantes da instituição compreendam as questões das deficiências e tornem-se cidadãos conscientes e preparados para acolher e incluir todas as pessoas em diferentes contextos sociais.

Por meio de suas políticas afirmativas, o IFRS busca consolidar-se como uma instituição que almeja fortalecer experiências inclusivas, respeitando a diversidade e acolhendo as diferenças. Essa caminhada constitui-se como um processo que requer esforços de muitos sujeitos, que encontram nas práticas inclusivas uma forma de ressignificar seu fazer diante de novos desafios que se apresentam. Essas práticas somam-se a muitas outras experiências, que vão tecendo uma rede que se une, se amplia e se fortalece na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Sob essa perspectiva, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS – *Campus Erechim*, sendo um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na instituição, desenvolve suas ações comprometido com o estabelecimento da cultura inclusiva e com a inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Assim, trataremos a seguir a socialização de um relato de experiência que foi proposto e realizado pelo NAPNE no decorrer da programação do III *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS – *Campus Erechim*, no dia 10 de setembro de 2021, o qual teve como objetivo compartilhar algumas ações que foram e estão sendo realizadas sob a perspectiva inclusiva, uma vez que buscamos valorizar e também fomentar novas práticas sob esse olhar, além de promover um espaço de fala para estudantes com necessidades

específicas. Dessa forma, neste texto contemplaremos os relatos sobre o trabalho de inclusão realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa; o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta inclusiva; o estudo acadêmico sobre vestuário inclusivo; e a oficina prática com a participação dos integrantes da ADEVE.

1. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OTHELO ROSA E SEU TRABALHO DE INCLUSÃO

Este breve relato busca descrever uma parte da experiência e do trabalho de educação inclusiva realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa, localizada no bairro Presidente Vargas, em Erechim.

A escola possui 555 alunos (dados de agosto de 2021) de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e realiza a inclusão de alunos com deficiências desde o ano de 2010, quando foi implementada no município a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Em 2010, houve o fechamento das classes especiais, e os alunos foram incluídos nas turmas com seus pares.

Nesse contexto, para atender as necessidades dos alunos com deficiência numa perspectiva da inclusão, as turmas possuem duas professoras, sendo uma regente e outra bidocente. Nas turmas com os alunos com surdez, há intérpretes de Libras. A escola possui duas salas de recursos próprias para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando o atendimento aos alunos que são público-alvo da educação especial em todos os níveis de ensino da escola.

Atualmente, a instituição atende 28 alunos com deficiências (dados de agosto de 2021). As deficiências e transtornos presentes são: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e surdez, transtorno do espectro autista, paralisia cerebral, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e narcolepsia.

Em vista disso, o trabalho do AEE é fundamental, pois atende alunos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. São duas profissionais nessa área, uma atuante na Educação Infantil e no Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e outra na Educação Infantil e no Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Durante os atendimentos do AEE, procura-se trabalhar as habilidades e competências referentes a cada aluno. São elaborados Planos de Atendimento Educacional Especializados, e ações são desenvolvidas para atender as necessidades de cada aluno. Para registrar as atividades realizadas, organiza-se um portfólio individual de cada aluno, com fotos, alguns trabalhos realizados e outros documentos.

Nas salas de recursos, há muitos materiais, como jogos, computadores, *notebooks*, *tablets*, materiais diversos de acessibilidade, livros, materiais em Libras e Braille, materiais visuais, pranchas de comunicação, entre outros. Confeccionamos também muitos materiais adaptados, buscando sempre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para os alunos com deficiência visual, todos os materiais são adaptados em Braille, com alto-relevo. A escola dispõe de diversos livros, mapas e globo em Braille, impressora em Braille, máquina de escrever em Braille, regletes, punções e *soroban*.

Os alunos com surdez, por sua vez, são acompanhados pela intérprete de Libras para o pleno acesso a todas as atividades desenvolvidas. O curso de Libras foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação a todos os professores e funcionários da escola. As turmas com os alunos incluídos convivem com a experiência da Libras em sala de aula, e muitos colegas ouvintes aprenderam a língua de sinais e passaram a se comunicar com os alunos surdos, o que é uma experiência muito positiva.

Para enriquecer ainda mais este relato, tivemos a oportunidade de dialogar com duas alunas, Emily⁹, que é surda, e Kelly¹⁰ que tem deficiência visual. Elas abordaram a experiência de estudar em nossa escola, contando sobre seu cotidiano e suas aprendizagens.

Destacamos, também, que os profissionais da escola procuram estar sempre envolvidos e comprometidos com a inclusão dos estudantes com deficiências. Temos uma longa caminhada, já passamos por muitos desafios e aprendizagens e assim estamos sempre em busca da realização de um trabalho pedagógico inclusivo. Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas requerem adaptações no planejamento a ser desenvolvido em sala de aula, para que atendam a todos os alunos e favoreçam a aprendizagem.

Para finalizar este relato, é importante dizer que a educação inclusiva contribui muito para a construção de uma cultura de valorização das diferenças e que esta caminhada não pode ser feita somente por uma parte, é preciso que caminhemos todos na mesma direção, família e escola. Muitos foram os avanços, mas ainda temos muitos desafios a percorrer para contribuir para a garantia de um ensino de qualidade para todos os alunos.

9 Emily Gabrielle Caetano, estudante do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa de Erechim/RS.

10 Kelly Cristine Brondani, estudante do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa de Erechim/RS.

2. O USO E A DIFUSÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS — LIBRAS — COMO FERRAMENTA INCLUSIVA

Uma das finalidades do NAPNE é “promover a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos *campi*” (MEC, 2014, s./p.). Nesse sentido, o núcleo promove ações para alcançar tal objetivo. Entre essas ações, estão algumas realizadas nos anos de 2019, 2020 e 2021, como cursos de Língua Brasileira de Sinais, ministrados pelas intérpretes do *campus*, tanto para comunidade interna, alunos, servidores e professores, quanto para a comunidade externa do município de Erechim e arredores.

A Língua Brasileira de Sinais, oficializada no Brasil pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), é a língua utilizada pelos surdos brasileiros para comunicação entre surdos e também entre surdos e ouvintes. A lei busca enfatizar a necessidade de que a Libras seja objeto de uso comunicativo nas comunidades surdas e de difundi-la por meio de publicações, pesquisas e do seu ensino. Além disso, busca assegurar que os surdos usuários da Libras tenham seu direito linguístico garantido em diferentes contextos sociais. Desse modo, evidencia-se a necessidade cada vez maior do uso e da difusão da Libras para a efetiva inclusão de sujeitos surdos.

O IFRS, como instituição educacional, tem o compromisso de promover também a inclusão desses sujeitos nos meios acadêmico e social, e os cursos de ensino e extensão organizados e oferecidos pelo *Campus* Erechim vêm ao encontro da temática da inclusão de surdos, dos objetivos do NAPNE e também do que orienta a legislação vigente. Os cursos com o objetivo de promover o uso e a difusão da língua de sinais, ampliando as possibilidades comunicativas e acessibilidade para comunidade surda e ouvinte, tiveram êxito e boa avaliação em todas as suas edições, e pode-se perceber que provocam transformações sociais na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

Muitos participantes que realizaram os cursos não tinham nenhum conhecimento sobre a Língua de Sinais Brasileira e sobre as especificidades dos sujeitos surdos, mesmo tendo colegas surdos. As pessoas que aprendem Libras exercem um papel fundamental no que diz respeito à questão social da inclusão e à quebra das barreiras de comunicação entre os indivíduos, tornando possível conhecer diferentes pessoas, entender seu cotidiano, desenvolver empatia em todas as situações e criar laços. Isso vale tanto para ouvintes quanto para os surdos, que passam a se sentir aceitos e acolhidos nos diversos ambientes em que transitam. Dessa forma, a pessoa surda, por meio da língua de sinais, pode desenvolver integralmente todas as suas possibilidades cognitivas, afetivas e emocionais, o que permite sua inclusão e integração na sociedade.

Isso fica evidente no relato feito pela estudante Emily¹¹ durante sua participação no III *Workshop* de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do *Campus* Erechim. Emily, que é surda e aluna do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Erechim, conta que se sentiu feliz e aceita quando seus colegas ouvintes aprenderam Libras e passaram a se comunicar com ela na escola.

Em 2019, foram organizados dois cursos básicos de Libras no *campus*, um deles voltado para comunidade externa e outro para servidores, docentes e alunos. Sabemos que a inclusão do aluno surdo não se dá somente pela presença do intérprete de Libras na sala de aula e que o processo de inclusão requer práticas que apontem para a qualidade das relações estabelecidas nos diferentes espaços. O domínio e o uso da Língua de Sinais Brasileira por todos os atores sociais, portanto, são condições necessárias para que a inclusão dos surdos seja bem-sucedida, principalmente nos locais em que vivem e transitam.

A Libras também é de fundamental importância para a constituição da identidade cultural dos sujeitos surdos, e é por meio dela que sujeitos surdos conhecem os hábitos, costumes e tradições de sua comunidade e de outras, integrando-se à cultura e à sociedade. Sobre esse tema, afirma Strobel (2008, p. 24):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Assim como integrantes de outras culturas, os surdos esperam respeito e aceitação da sua diferença, subjetividade e identidade, não isolamento por conta de sua cultura e de sua língua. O que eles querem é o direito à presença de sua cultura, para que se tornem sujeitos de sua própria história. Desse modo, ações que promovem e preservam a língua e a cultura surda são cada vez mais necessárias.

Por isso, no ano de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus, foi criado um curso de educação a distância (EAD) para o Moodle sobre cultura surda, por meio de projeto de extensão. O curso abordou aspectos culturais e identitários importantes para que todos entendam as singularidades dos sujeitos surdos e assim possam compreender e aceitar as diferenças. Também em 2020, antes do início do isolamento social, foi realizado um curso básico presencial de Libras, com participação de alunos do IFRS e da comunidade externa.

11 Emily Gabrielle Caetano, estudante surda do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa de Erechim/RS.

Já no ano de 2021, com a organização do ensino remoto, implementamos um projeto de extensão para realizar um curso de Libras no formato virtual, com aulas síncronas e assíncronas, que abordou, além de vocabulário e estrutura da língua, também cultura e identidade surda e capacitismo.

Vale destacar que o ensino da Libras não favorece somente os surdos e sua inclusão, mas também os ouvintes que aprendem; afinal, é reconhecida como língua oficial no Brasil, e quem a conhece é bilíngue. Também há estudos que apontam vantagens cognitivas e psicológicas para quem aprende uma segunda língua. Além disso, o ouvinte que busca aprender Libras tem a oportunidade de ingressar num mercado de trabalho que atualmente vem crescendo e oferecendo novos serviços especializados, uma vez que possui habilidades legais e reconhecidas como as de tradução e interpretação.

Por fim, ressaltamos que o aprendizado e o ensino da Libras é um processo colaborativo que compreende a construção do conhecimento por meio de interações entre surdos e ouvintes.

3. ESTUDO ACADÊMICO: VESTUÁRIO INCLUSIVO

Encontrar roupas adequadas e que possam garantir conforto é o anseio de todo consumidor (COSTA, 2018), contudo, conseguir roupas ideais para a população com necessidades específicas¹² pode ser uma tarefa complexa. Embora perceba-se a crescente visibilidade em relação ao público que necessita de produtos de vestuário diferenciados, o mercado especializado ainda é muito incipiente para desenvolver peças que apresentem conforto ergonômico, psicológico e fisiológico. Em vista disso, é essencial conhecer as necessidades e preferências dos usuários.

Assim, para investigar o tema mais a fundo, solicitamos aos estudantes do segundo semestre do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Erechim, matriculados no componente curricular Modelagem II, que desenvolvessem roupas ergonômicas, com *design* contemporâneo, e avaliassem se as peças atendiam indivíduos com alguma necessidade específica.

O objetivo geral era desenvolver peças confortáveis, com foco nas propriedades ergonômicas. Ressaltamos, aqui, que o conforto considera as qualidades estéticas, ergonômicas e funcionais do produto, e que essas qualidades precisam ser pensadas e executadas nas diversas etapas de desenvolvimento, contudo, como este projeto foi realizado no componente curricular de Modelagem II, o foco estava na aplicação das qualidades ergonômicas. Ainda assim, para atender o objetivo, os estudantes deveriam considerar os

¹² Necessidade específica é toda e qualquer carência para a execução de uma atividade.

conhecimentos interdisciplinares obtidos no curso e criar peças que atendessem todas as propriedades de conforto. Sendo assim, especificamente, buscou-se despertar a consciência da importância de: a) estudar o público-alvo; b) avaliar o produto desenvolvido e sua adequação às necessidades e preferências dos usuários; e c) aplicar os conhecimentos interdisciplinares.

A turma foi dividida em seis grupos, e cada grupo deveria escolher uma necessidade específica e criar ou melhorar as vestimentas a partir das informações reais obtidas de cada indivíduo. Todos os grupos utilizaram a modalidade de entrevista aberta como instrumento de coleta de dados, assim, tiveram a possibilidade de entender a relação de cada usuário com suas vestimentas, suas capacidades e necessidades quanto aos movimentos, bem como de fazer o levantamento antropométrico, ou seja, verificar as medidas das pessoas entrevistadas.

A partir da análise dos dados coletados, os grupos pesquisaram o que deveriam fazer para adequar as roupas às especificidades de cada caso, então precisaram avaliar tendências de moda, preferências do usuário, medidas do corpo, tecidos apropriados, acabamentos de costura, acessórios adequados e assim criar melhorias nos produtos. Dessa forma, fizeram o desenho técnico do produto, a modelagem, a costura e levaram a peça pronta para que o usuário vestisse e desse sua opinião. Por fim, compartilharam seus projetos em sala de aula e escreveram um artigo científico.

O primeiro estudo de caso foi de uma menina que sofreu paralisia cerebral, o que prejudicou seu desenvolvimento neurológico e motor e faz com que ela ande com os joelhos, causando lesões. Para tentar amenizar o problema, foi desenvolvida uma jardineira saruel que permitia maior movimentação da altura do gancho, com comprimento abaixo do joelho, região onde foi colocada uma almofada fixa que servia de joelheira (Figura 1A). Na análise da peça, percebeu-se que o comprimento poderia ser aumentado e a almofada ampliada para a lateral, pois, com os movimentos da menina, a jardineira girava, deixando, algumas vezes, parte do joelho desprotegido.

Figura 1 – Produtos desenvolvidos no primeiro caso (A) e no segundo caso (B)

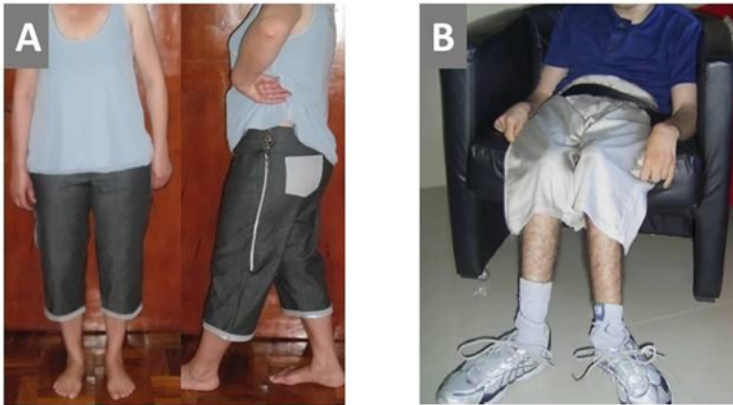


Fonte: Imagens feitas pelos estudantes (2013).

O segundo estudo foi de uma mulher com obesidade mórbida, baixa visão e dificuldade de movimento. Os atributos considerados mais importantes pela usuária foram praticidade ao vestir, facilidade de movimento e conforto. Ela ressaltou, ainda, que o sutiã é uma peça difícil de encontrar. A partir daí, os estudantes desenvolveram um vestido com *design* e acabamento de acordo com a silhueta, necessidades e preferências. Também foi desenvolvido um sutiã com alças largas, bojo e abertura frontal (Figura 1B). A usuária sentiu-se satisfeita com os produtos e relatou que teve facilidade em vestir as peças pelas características ergonômicas e pelo toque do tecido ser diferente nas partes interna e externa dos produtos.

O grupo responsável pelo terceiro estudo de caso desenvolveu roupas para uma mulher com mobilidade reduzida na perna direita, o que dificulta o uso de calças. Ela disse, contudo, que a calça *jeans* era um de seus produtos de moda preferidos. Foi desenvolvida, então, uma calça capri em denim com 3% de elastano, oferecendo mais flexibilidade para realização de movimentos. A calça tinha uma abertura lateral que permitia que a usuária se vestisse em pé (Figura 2A). Na avaliação, percebeu-se que seria possível ajustar a calça ao corpo sem prejudicar o ato de vestir a peça, tornando-a esteticamente mais atrativa.

Figura 2 – Produtos desenvolvidos no terceiro caso (A) e no quarto caso (B)



Fonte: Imagens feitas pelos estudantes (2013).

O quarto caso foi de um rapaz que, ao eletrocutar-se, teve lesão no encéfalo, o que resultou na perda da fala e em tetraplegia, ou seja, perda dos movimentos do tronco, pernas e braços. Assim, ele precisa de uma cadeira especial, de um cinto para ficar sentado sem risco de cair e de fraldas. Tendo isso em mente, os estudantes desenvolveram uma bermuda saruel com abertura no entrepernas. A parte traseira foi feita com elástico na cintura, sem costuras, bolsos ou detalhes. Também foi desenvolvida uma camiseta polo para facilitar a vestimenta (Figura 2B). O usuário e seus cuidadores avaliaram que as peças facilitaram o ato de vestir e estavam adequadas às medidas e preferências.

O quinto estudo foi de idosos acamados, vítimas de acidente vascular cerebral, que possuem alguns movimentos dos membros superiores. Esses indivíduos não têm controle sobre as funções fisiológicas, então necessitam de fraldas geriátricas. Assim, foi produzido um macacão em tecido plano que não permitia a retirada das fraldas pelos acamados. Todos os acabamentos visavam dar mais resistência à roupa e diminuir o atrito com o corpo (Figura 3A).

Figura 3 – Produtos desenvolvidos no quinto caso (A) e no sexto caso (B).



Fonte: Imagens feitas pelos estudantes (2013).

O sexto estudo de caso foi voltado para mulheres em período de amamentação. Os alunos buscaram desenvolver uma blusa para minimizar o constrangimento da mãe no momento de amamentar, bem como apresentar uma peça mais formal. A blusa criada possui um recorte horizontal abaixo do busto, e dali partem outros recortes verticais e sobrepostos até a linha do ombro para que, na amamentação, a abertura seja feita apenas na região do mamilo. Os tecidos utilizados deixaram a peça com um estilo mais formal (Figura 3B).

A realização dos projetos possibilitou aos estudantes perceber a importância de desenvolver produtos que atendam as demandas do público-alvo. A função da peça-piloto vestida e avaliada pelo usuário foi demonstrar como produtos podem limitar ou proporcionar movimentos e ações, satisfação ou descontentamento. A falta de produtos de vestuário adequados às necessidades específicas revelou também as oportunidades que o segmento pode oferecer. Além disso, o desenvolvimento de atividades práticas alinhadas com a teoria facilitou o processo de ensino e aprendizagem e permitiram a ampliação de conhecimentos interdisciplinares e a interação com a comunidade e com os colegas. Sendo assim, destaca-se que todos os objetivos propostos foram atingidos, associando os conhecimentos do componente curricular às demandas das pessoas com necessidades específicas.

4. OFICINA PRÁTICA COM A PARTICIPAÇÃO DOS INTEGRANTES DA ADEVE

As ervas aromáticas e condimentares são partes de plantas muito apreciadas há milhares de anos por diferentes povos e civilizações, utilizadas em preparos de bebidas e alimentos devido às suas propriedades. Essas plantas destacam-se pelo seu aroma, sabor, efeito inibitório sobre microrganismos e por possuírem compostos que atuam como agentes antioxidantes e anti-inflamatórios. Muitos preparados alimentícios são elaborados utilizando ervas aromáticas e condimentares com o objetivo de realçar o sabor e aumentar a vida útil do produto.

A divulgação desse conhecimento para o público em geral, utilizando de uma linguagem acessível, de fácil compreensão e incluindo a demonstração das plantas, foi proposta aos integrantes da Associação dos Deficientes Visuais de Erechim/RS (ADEVE). O objetivo dessa ação foi possibilitar o acesso a informações seguras sobre as propriedades das ervas aromáticas e condimentares, para que as pessoas possam usá-las em seu dia a dia. A natureza oferece-nos várias espécies de plantas que podemos usar para muitas finalidades, como em alimentos, remédios, temperos e perfumes.

Muito antes de surgir a escrita, o homem já usava ervas para fins alimentares e medicinais. Na procura das ervas mais apropriadas para a alimentação ou para a cura de seus males, sentiu as alegrias do sucesso e as tristezas do fracasso. Os egípcios, em aproximadamente 1.500 a.C., deixaram escrito, em seus preciosos papiros, relatos da utilização de ervas aromáticas e plantas como tomilho, anis, coentro, cominho, papoula, alho e cebola na medicina, cosmética, culinária e embalsamamento. A Índia, por sua vez, é a origem das especiarias mais usadas mundialmente, como gengibre, pimenta-do-reino, cravo-da-índia, açafrão, cúrcuma e cardamomo. As Ilhas Molucas, na Indonésia (conhecidas como “Ilhas das Especiarias”), são fonte da noz-moscada e do cravo. A canela é originária do Sri Lanka e da China. Marco Polo, com suas expedições ao Oriente, tornou ainda mais importante o uso das ervas e principalmente das especiarias. Na Inglaterra (1558-1603), no reinado da Rainha Elizabeth I, as ervas adquiriram alto valor econômico, tornando-se alvo de pirataria, reis, rainhas, fadas, bruxas e duendes. Na América, as ervas aromáticas e condimentares tornaram-se populares para uso medicinal. Os primeiros imigrantes trouxeram mudas e sementes de suas ervas preferidas, como o confrei, a aquileia e a camomila, que logo floresceram junto às ervas nativas.

Até os dias de hoje, as ervas condimentares e aromáticas são utilizadas no mundo inteiro, tanto na culinária quanto em preparações de infusões medicinais, aromatizantes de ambientes e na aromaterapia. O valor dessas

plantas é determinado pelos compostos químicos que elas produzem, isto é, o princípio ativo. Segundo a legislação brasileira, planta medicinal é toda espécie vegetal, cultivada ou não, utilizada com propósitos terapêuticos (BRASIL, 2014).

Diante disso, foi realizada uma atividade prática e teórica sobre elaboração de pães com adição de ervas aromáticas e condimentares. Essa ação foi proposta e organizada em conjunto com a equipe do projeto de extensão intitulado Mãos à Massa: ciência e arte na produção de alimentos e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), ambos vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*.

A oficina foi realizada na usina de panificação e contou com a participação de onze integrantes da Associação dos Deficientes Visuais de Erechim/RS (ADEVE). A atividade foi composta de dois momentos, sendo o primeiro de elaboração de pães e o segundo de apresentação e explanação das propriedades de diferentes ervas aromáticas e condimentares. A atividade de elaboração de pães foi registrada em forma de um artigo que foi publicado no mês de maio de 2021 na Revista Viver IFRS (RAMPI *et al.*, 2021). Assim, neste relato, daremos destaque aos temas relacionados às plantas aromáticas e condimentares.

Para o encontro, algumas plantas foram colhidas de hortas caseiras e outras adquiridas no comércio local. As ervas aromáticas e condimentares foram expostas em uma mesa para que os participantes tivessem acesso (Figura 4). Depois, foram explicados os nomes científicos e populares, as propriedades funcionais (nutricionais e terapêuticas), as principais partes utilizadas na alimentação e alguns exemplos de aplicação das seguintes ervas aromáticas e condimentares: açafrão-da-terra, alfazema, alho, camomila, canela, cardamomo, cebolinha, coentro, cominho, cravo, endro, erva-doce, estêvia, funcho, gengibre, hortelã, louro, manjerona, noz-moscada, orégano, pimentas, salsa, sálvia e tomilho.

Figura 4 – Ervas aromáticas e condimentares utilizadas



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Figura 5 – Atividade prática sobre ervas aromáticas e condimentares realizada com os integrantes da Associação dos Deficientes Visuais de Erechim/RS (ADEVE)



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Cada planta apresenta células específicas que determinam a sua identidade, possível de ser definida pela forma, tamanho, composição nutricional, compostos bioativos e textura. Ervas e plantas apresentam compostos metabólitos. Os metabólitos primários, como proteínas (enzimas), ácidos graxos (óleos e gorduras), polissacarídeos (celulose e amido), ácidos nucleicos e clorofila, são essenciais para o crescimento e o desenvolvimento do vegetal. Esses compostos apresentam propriedades nutricionais e terapêuticas que auxiliam na obtenção de uma alimentação saudável. Os metabólitos secundários, como terpenos, flavonoides, taninos, mucilagens e alcaloides, por sua vez, são essenciais para a planta sobreviver e adaptar-se ao meio ambiente. Eles podem estar presentes ou não nos vegetais, a depender das variáveis ecológicas, e são importantes para a identificação de diferentes espécies, pois exalam compostos voláteis específicos.

Várias espécies de plantas apresentam óleos essenciais (misturas de mono e sesquiterpenos voláteis) que conferem um odor característico e funcionam como repelentes de insetos. Esses compostos são extraídos e utilizados na fitoterapia, cosmética e em alimentos. O sabor característico do presunto, por exemplo, provém de uma mistura de óleos essenciais de cravo e canela. Encontram-se também óleos essenciais nas flores (laranjeira, bergamota), nas folhas (capim-limão, eucalipto, louro), em caules (canela), madeiras (sândalo), raízes (vetiver) e sementes (noz-moscada). O conjunto dessas informações é importante para a identificação de cada espécie de planta. Durante a atividade prática desenvolvida, os participantes tiveram a oportunidade de sentir a forma, consistência e textura das plantas utilizando o tato, o olfato e o paladar (Figura 6).

Figura 6 – Imagem de ervas aromáticas e condimentares: açafrão-da-terra (1), alfazema (2), alho (3), camomila (4), canela (5), cardamomo (6), cebolinha (7), coentro (8), cominho (9), cravo (10), endro (11), erva-doce (12), estévia (13), funcho (14), gengibre (15), hortelã (16), louro (17), manjerona (18), noz-moscada (19), orégano (20), pimentas (21), salsa (22), sálvia (23) e tomilho (24)



Fonte: Acervo dos autores (2019).

As propriedades farmacológicas também foram explicadas e apresentam-se no Quadro 1. Comentou-se que as plantas podem ser utilizadas para diferentes preparos, como em bebidas quentes, refrescantes e frias, molhos, ensopados, massas, arroz, feijão, sopas, doces e salgados. No início da atividade, foi apresentado um breve histórico sobre a origem do consumo das ervas aromáticas e condimentares e seu uso em diferentes civilizações.

Quadro 1 – Nome científico, parte da planta comumente utilizada na alimentação e propriedades de diferentes ervas aromáticas e condimentares

Planta	Nome científico	Parte da planta	Propriedade farmacológica
Açafrão-da-terra	<i>Curcuma longa</i>	Raiz	Antioxidante e anti-inflamatório
Alfazema	<i>Lavandula sp.</i>	Folha, flor e haste	Sedativo, relaxante muscular e digestivo
Alho	<i>Allium sativum</i>	Bulbo	Antioxidante e antimicrobiano
Camomila	<i>Matricaria chamomilla</i>	Folha, flor e haste	Antioxidante, anti-inflamatório e ansiolítico
Canela	<i>Cinnamomum</i>	Casca	Antioxidante, anti-inflamatório e imunestimulante
Cardamomo	<i>Elettaria cardamomum</i>	Semente	Antioxidante, antidepressivo, diurético e laxante
Cebolinha	<i>Allium schoenoprasum</i>	Folha	Antioxidante e antimicrobiano
Coentro	<i>Coriandrum sativum</i>	Semente e folha	Anti-inflamatório e hepatoprotetor
Cominho	<i>Cuminum cyminum</i>	Semente	Colerético
Cravo	<i>Syzigium aromaticum</i>	Flor	Antimicrobiano, antisséptico e antiparasitário
Endro	<i>Anethum graveolens</i>	Semente e folha	Antiespasmódico, expectorante e antitussígeno
Erva-doce	<i>Pimpinella anisum</i>	Semente	Antiespasmódico, antioxidante e antimicrobiano
Estévia	<i>Stevia rebaudiana</i>	Folha	Antidiabético
Funcho	<i>Foeniculum vulgare</i>	Semente e folha	Anti-inflamatório, antiparasitário e digestivo
Gengibre	<i>Zinziber officinale</i>	Raiz	Anti-inflamatório, antioxidante e hepatoprotetor
Hortelã	<i>Mentha sp.</i>	Folha	Antiemético, colerético e estomáquico
Louro	<i>Laurus nobilis</i>	Folha	Antioxidante, ansiolítico e anti-inflamatório
Manjerona	<i>Origanum majorana</i>	Folha	Anti-inflamatório, antimicrobiano e antioxidante
Noz-moscada	<i>Myristica fragrans</i>	Semente	Anti-inflamatório e digestivo
Orégano	<i>Origanum vulgare</i>	Folha	Anti-inflamatório, antimicrobiano e antioxidante
Pimentas	<i>Capsicum</i>	Semente	Anti-inflamatório, antimicrobiano e antioxidante
Salsa	<i>Petroselinum crispum</i>	Folha e haste	Antimicrobiano, antioxidante e imunestimulante
Sálvia	<i>Salvia officinalis</i>	Folha	Antirreumático, cicatrizante e digestivo
Tomilho	<i>Thymus vulgaris</i>	Folha	Anti-inflamatório, antitussígeno e antimicrobiano

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Cabe destacar que a oficina realizada com os integrantes da Associação dos Deficientes Visuais de Erechim/RS foi uma atividade prática e teórica que teve como objetivo, além de elaborar pães com adição de ervas aromáticas e condimentares, conhecer suas propriedades, a fim de estimular os sentidos dos participantes.

Dessa forma, a atividade foi uma experiência muito diferente das quais estávamos acostumados, e sabíamos que assim seria desde o princípio, o que fez com que nos dedicássemos para que o dia fosse cheio de aprendizado. Estávamos preparados para encontrar dificuldades durante a atividade proposta, pois acreditávamos que seria um desafio fazer esse trabalho. Preparamo-nos para receber os membros da ADEVE na instituição (IFRS) e auxiliá-los no que fosse necessário, como na troca de vestimentas e na higienização das mãos. O que não esperávamos, no entanto, é que seria um dia em que aprenderíamos tanto, que nos surpreendemos com nosso próprio trabalho e com o resultado de todo o esforço. O medo do diferente é algo que nos é apresentado muito cedo e ainda pouco discutido. Aceitamos que as diferenças existem e estão por perto, mas ainda são poucos os esforços para incluir pessoas com deficiências na sociedade e tratá-las com igualdade, levando oportunidades e novas experiências. Assim, durante a realização da atividade, buscamos conexão com os participantes, e eles ensinaram tanto a nós quanto nós a eles. Foi um dia muito produtivo e que agregou novas experiências para nossa vida, tanto pessoal quanto acadêmica.

Todos os processos foram explicados detalhadamente aos participantes da ADEVE, que puderam acompanhar tudo através da audição, do tato e do olfato, o que nos fez perceber como os outros sentidos são importantes no dia a dia de pessoas com deficiências visuais. Por fim, a atividade teve grande impacto na vida de quem participou, com um resultado positivo que agregou conhecimentos para todos os envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços educativos constituem-se como um referencial importante para que possamos trilhar novos caminhos e estender mudanças para a sociedade. As experiências que vivenciamos, mesmo tendo sido desenvolvidas de forma pontual, contemplam o compromisso de construir experiências educativas inclusivas em todos os espaços, reconhecendo o valor das diferenças que marcam a pluralidade.

Dessa forma, para encerrar este capítulo, trazemos para reflexão o seu título, *Relatos de experiências*: olhares inclusivos que podemos construir, para confirmar a importância de cada vez mais voltarmos nosso olhar para o contexto das pessoas com necessidades específicas e assim visualizarmos possíveis ações inclusivas. As experiências aqui relatadas mostram que podemos e precisamos

desenvolver ações nesse sentido. Conforme afirma Mantoan (2015, p. 16), os ambientes humanos de convivência e aprendizado são plurais por sua própria natureza, então a educação precisa ser pensada contemplando uma formação integral e percebendo o estudante “segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor”.

Conclui-se que todos podem aprender e colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva ao desenvolver ações que fomentem a reflexão sobre o tema, promovendo a aceitação da diversidade e da singularidade. Sendo assim, contar com a sensibilidade e comprometimento das pessoas que estão dispostas a olhar para as diferenças e necessidades específicas pode inspirar ações, e esse é um caminho que a sociedade cada vez mais precisa percorrer. Dessa forma, almejamos que os relatos aqui apresentados fomentem a realização de outras ações inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 8 out. 2021.

COSTA, Raquel Salgado. **Madame Salga**: Uma moda feminina *plus size*. Monografia (Bacharelado em Moda) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 7 out 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução da Diretoria Colegiada n. 26, de 13 de maio 2014**. Brasília: ANVISA, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2014/rdc0026_13_05_2014.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

RAMPI, Luana Tomkeslski. *et al.* Elaboração de pães com plantas aromáticas e condimentares com a participação dos deficientes visuais integrantes da ADEVE da cidade Erechim/RS. **Viver IFRS**, n. 9, p. 13-17, 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

A PRESENÇA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

DIEGO MARADONA DA HORA MENDES¹
ANGELITA CARVALHO DE OLIVEIRA DE FREITAS²
MARCIA HELENA SAUAIA GUIMARÃES ROSTAS³

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, aos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, desenvolvido desde o ano de 1997, apresentou, no ano de 2017, um acervo em consonância com a Lei 10.639/03.

Destarte, buscamos, neste artigo, evidenciar a presença da lei, supracitada, através da política pública do PNBE, que distribui livros às escolas públicas brasileiras, demonstrando o quanto essas políticas podem dialogar com a referida lei, corroborando, assim, para sua execução.

Neste sentido, dividimos este artigo em duas seções: na primeira, intitulada – Políticas Públicas Educacionais: breve discussão –, debatemos o

1 Graduação em Letras (UNEB). Especialização em Literatura e Linguagens (UNEB). Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais (UFSP). Doutorando em Educação e Tecnologia (IFSul). E-mail: dahoramendes@hotmail.com

2 Graduada em Letras (UFPEL). Especialista em Linguagens Verbo-visuais e Tecnologia (IFSul). Mestra em Educação e Tecnologia (IFSul). Doutoranda em Educação e Tecnologia (IFSul). Membro do GP Discurso Pedagógico (IFSul). E-mail: angel.cdeoliveira@gmail.com

3 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-Araquara). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia (IFSul). Líder do GP Discurso Pedagógico (IFSul). E-mail: marciarostas@ifsul.edu.br

conceito de políticas públicas educacionais e conceituamos o termo política pública educacional, apontando sua importância para a sociedade; na segunda, intitulada – A Lei 10.639/031 e o PNBE –, abordamos a Lei 10.639/03 e sua presença no PNBE, evidenciando o diálogo entre a legislação e a política pública educacional.

É importante ressaltar que não se trata de um levantamento histórico de todo o acervo do PNBE, desde o ano de implementação da Lei 10.639/03, mas apenas de um recorte do ano de 2017. Nesta mesma perspectiva, de forma complementar, buscamos evidenciar a presença de livros que dialogam com a Lei 11.645/082, que impõe a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Assim, a metodologia adotada foi a de realizar um levantamento dos exemplares enviados às escolas, visando identificar livros que viabilizem a aplicação da referida lei, bem como subsidiem a prática docente para uma Educação antirracista e decolonial, trazendo para o espaço escolar os saberes negros e indígenas que por muito tempo foram invisibilizados pelo poder hegemônico branco europeu.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: BREVE DISCUSSÃO

Nenhuma política educacional surge do nada. Por trás de sua gênese está a necessidade de se reparar algo na Educação. E essas necessidades se apresentam de modos distintos, em diferentes momentos e em diferentes locais. Martins (1994, p. 08) diz que: “Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas”.

Portanto, não podemos entender política educacional como algo estático. Ela está em constante movimento, procurando atender carências em um momento determinado. Por mais que tenha sido bem-sucedida, uma política educacional adotada na década de 70 não teria o mesmo desempenho se aplicada nos dias atuais, pois as necessidades encontradas hoje são diferentes das de outrora. As mudanças sociais e, conseqüentemente, as mudanças de necessidades, influenciam diretamente na política educacional. Contudo, sua existência é dependente da educação, como aponta Martins (1994):

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos. A educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, como uma das maneiras que as pessoas encontram para tornar comum – comunicar – o saber, externando naturalmente as suas crenças. A política educacional, por sua

vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido. (MARTINS, 1994, p. 08-09).

Por mais que sua existência seja importante, ela só é possível por conta da presença da educação institucionalizada. Isto é, as políticas educacionais só existem por conta da presença da escola. Já a Educação pode existir sem a permanência da escola porque entendemos que quando uma criança é orientada por seus pais, e essa acaba adotando seus preceitos, estamos presenciando um processo educacional, ainda que com características distintas da educação escolar, mas não menos importante que essa.

Martins (1994) diferencia Educação de política educacional ressaltando a função de ambas: “Ao contrário da educação, que ajuda a pensar tipos de homens e mulheres, a política educacional ajuda a fazer esses tipos.” (p. 12). Portanto, percebemos que a Educação dita a política educacional. A primeira idealiza enquanto a segunda concretiza tais idealizações.

Na elaboração de uma intervenção na Educação é preciso levar em consideração os fatores sociais, econômicos e culturais do público-alvo, uma vez que esses fatores interferem na Educação. “As características regionais, econômicas e culturais de cada grupo social interferem na qualidade da educação escolar e por conseguinte, na concretização da política educacional.” (MARTINS, 1994, p. 34).

E se tratando de Brasil não pode ser diferente, pois a dimensão territorial acaba proporcionando, também, diferentes características econômicas e culturais. No entanto, não é isso que se percebe. Muitas vezes, o processo de criação das intervenções para os problemas desconsideram as diferentes características regionais de nosso país. Apesar de ter problemas semelhantes, as soluções não poderão vir da mesma forma devido à heterogeneidade brasileira. Todavia, é necessário observar que

Não há especificamente diferentes tipos de políticas educacionais para culturas diferentes nem para diferentes tipos de alunos provenientes de diferentes classes. É tudo muito complexo, um processo movido pela própria dinâmica da vida social, pelos elementos ocultos da grade curricular pedagógica. (MARTINS, 1994, p. 53).

Deste modo, quando uma política educacional é idealizada ela tenta absorver as características mais comuns de uma sociedade. De certa forma, a não especificidade de uma política para um determinado público acaba prejudicando seu desempenho em locais onde algumas atitudes propostas por esses projetos são totalmente inviabilizadas e descontextualizadas. Mas não é possível, também, idealizar uma política diferenciada para cada tipo de aluno se pensarmos no Brasil com suas características dimensionais e seu multiculturalismo.

Nem toda política educacional opera como mecanismo de Educação. Muito pelo contrário, ela pode funcionar como “processo de deseducação”, ou, senão, a formação de indivíduos a que ela se destina é do tipo meramente consumidor. E quando uma política educacional se destina educar para o desenvolvimento econômico, geralmente na gênese dessa proposta há outro equívoco: identificar o enriquecimento da indústria com o desenvolvimento da sociedade. Ao objetivar o crescimento pessoal visando melhorias na mão de obra qualificada, ou o crescimento profissional, esses estão pautados em uma ideia na qual a educação é, na verdade, um instrumento para o crescimento econômico de uma nação – ou apenas de uma parte dela. Logo, torna-se um bom alvo de investimento.

A educação produz capacidade de trabalho e, nesse sentido, é um investimento em habilidades e conhecimentos, que aumentam futuras rendas. O investimento no fator humano segundo essa concepção, auxilia o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico. (MARTINS, 1994, p. 39).

Fica fácil, então, entender um dos motivos pelo qual o setor privado se interessa pela melhoria educacional. Na verdade, se trata de um microinvestimento, visto que o investimento maior fica sob responsabilidade dos setores públicos, em uma mão de obra com potencial e que provavelmente fornecerá a eles rendas maiores que o capital investido. Neste ponto, percebemos que há, entre a educação pública e o poder privado, uma linha quase imperceptível de interesse. Não podemos negar que algumas ações tomadas pelo setor privado acabam beneficiando a educação pública, mesmo que por trás dessas “boas intenções” estejam escondidos interesses puramente econômicos ou simplesmente o cumprimento de uma lei que os obrigue a investir no território onde está instalada.

Entretanto, Martins (1994) aponta sobre algumas funções que as políticas educacionais devem exercer e que não condizem com o objetivo de outras tantas existentes ao dizer que “[u]ma política educacional que se preze deve servir de estímulo e ter como um de seus objetivos a emancipação das consciências individuais, mas sempre sabendo que não é a única responsável por isso.” (p. 55).

Estimular e promover a emancipação da consciência do sujeito deve estar entre os objetivos das políticas educacionais, mas, nem sempre isso é preferencial ou ao menos lembrado. As intenções passam longe da formação de sujeitos críticos e são justamente elas o elo entre as políticas educacionais. Por meio das intenções é possível perceber que tipo de pessoas se pretende formar. Isto é, falar em política educacional é pensar os tipos de cidadãos que se pretende formar. Ainda, Martins (1994, p. 15) afirma que “[a] política educacional está

centrada no objetivo de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as disparidades regionais considerando o princípio da educação permanente e do desenvolvimento socioeconômico.”

Isto é o que se espera das políticas públicas: a redução na disparidade das oportunidades educacionais. E muitas delas acabam, numericamente, atingindo um bom resultado, como, por exemplo, as políticas de cotas para negros nas universidades públicas, apesar de haver muitas divergências contra elas. Sem mencionar que na verdade uma política pública deveria ter uma denotação mais social do que racial. No entanto, a partir dela, o ingresso às instituições públicas pelas camadas menos favorecidas aumentou consideravelmente. Sobre o aspecto de igualdade educacional, Gatti (1994) assinala que

[a] equidade não tem sido uma característica do sistema de educação básica. A renda não deveria ser uma variável determinante para o acesso e a permanência na escola, nem para diferenciar drasticamente as crianças quanto ao domínio das habilidades básicas necessárias à vida social na contemporaneidade. (GATTI, 1994, p. 11).

A ação das políticas educacionais cresce a cada dia, tornando-se algo indispensável à constituição do cidadão, mas que deve ser analisada com cuidado, pois nem sempre as reais intenções propiciam o desenvolvimento crítico do indivíduo.

2. A LEI 10.639/03 E O PNBE

A cultura afro-brasileira possui suporte legal para sua execução em sala de aula ao pautar-se na Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Essa lei foi sancionada para alterar os pressupostos sobre a educação das relações étnico-raciais, estabelecidas na Lei nº 9.394/96. Essa nova legislação prevê a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História de Cultura Afro-Brasileira”, dando, além disso, outras providências.

Antes da criação da Lei 10.639/03, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não era obrigatório nas instituições de ensino, o que acabava por deixar oculto um vasto conhecimento em relação à sociedade brasileira.

O art.1 dessa lei descreve que, a partir da data de sancionamento, serão acrescentados os seguintes artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): art. 26-A e art. 79-B. Essas alterações descrevem, no artigo 26-A, no seu primeiro parágrafo, quais os conteúdos programáticos para esta temática.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. (BRASIL, 2003, p. 01).

Acrescentar ao currículo os demais grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira na qual vivemos hoje, nos remete à transformação dos paradigmas que a sociedade vinha reproduzindo, até então, através da escola, os quais, em geral, contribuíam para uma discussão rasa e sem grandes problematizações a respeito da diversidade étnico-racial.

O artigo supracitado, que já sofreu alteração, no parágrafo segundo descreve o conteúdo que deve ser ministrado dentro do currículo escolar e em quais disciplinas deve ser preferencialmente aplicado.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.(BRASIL, 2003, p. 01).

Contudo, de acordo com Felipe e Teruya (2011), agora é preciso inseri-la efetivamente no currículo escolar e modificar os conteúdos hegemônicos, de cunho eurocêntrico, que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem. Esse não é um trabalho simples, segundo os autores, pois desconstruir um imaginário sobre o negro brasileiro cujas informações equivocadas foram propagadas pela sociedade, durante séculos, é um desafio imensurável e de longo prazo.

É necessário formar um novo perfil de professor e de aluno, de modo que, no exercício de relação e ajuda se apropriem dos saberes sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira para serem socializadas com as respectivas comunidades, a fim de romper com a pedagogia clássica que prioriza o modelo eurocêntrico. (FELIPE; TERUYA, 2011, p. 06).

Corroborando com nossa leitura, Gomes (2005) afirma que

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber com esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. (GOMES, 2005, p. 147).

O fato de ser lei, por si só, não garante sua aplicabilidade. Para tanto, torna-se necessário o acesso de professores e alunos à formação sobre a

questão racial na educação e que seus relacionamentos com essa sejam eficazes, preparando-os para vivenciarem, cotidianamente, no contexto escolar, meios e ações que auxiliem na formação de sujeitos mais justos e solidários e que saibam conviver com as diferenças.

Logo, este novo perfil, tanto do professor quanto do aluno, é algo que será construído paulatinamente. Na construção desse novo professor e novo aluno, o PNBE tem colaborado fortemente.

No ano de 2017, o PNBE distribuiu exemplares de livros e, dentre eles, 10 (dez) que dialogavam com a lei 10.639/03: *O fio d'água do quilombo: uma narrativa do zambese no Amazonas?*; *África e Brasil africano*; *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*; *História e cultura afro-brasileira*; *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*; *Origens africanas do Brasil contemporâneo: história, língua, cultura e civilizações*; *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*; *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*; *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*; *Quilombos: identidade e história*. Todos esses exemplares abordam a questão da história e da cultura africana e afro-brasileira, sob diferentes perspectivas e diferentes disciplinas.

Evidenciamos que não se trata de uma quantidade numerosa de exemplares, mas, ainda assim, é bastante significativo, haja vista que raramente apareciam no acervo do PNBE livros com a temática direcionada para as relações étnico-raciais. Logo, consideramos uma grande evolução do programa, naquele ano de 2017, se comparado com anos anteriores.

Assim, o acervo do PNBE de 2017 vem para amenizar a carência de material teórico voltado para a lei 10.639/03 nas escolas públicas, refutando o discurso de alguns docentes que alegam não trabalhar com a referida lei por falta de livros que abordem as questões relativas à cultura étnico-racial.

Ressaltamos que o fato de as escolas receberem tais exemplares não significa que todos os professores e professoras terão contato com esse material, pois, muitas vezes, as escolas trancam os livros em armários, impossibilitando o acesso a eles.

Mesmo não sendo o foco dessa leitura, vale a pena mencionar que o mesmo PNBE/2017 contemplou, também, a Lei 11.645/08, que inclui a questão indígena, com os seguintes livros: *Povos indígenas e educação*; *Juntos na aldeia*; *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*; *O índio que mora em nossas cabeças: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*; *Betty Mindlin e narradores indígenas – Terra grávida*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os preconceitos que a criança sofre em sala de aula, os ataques racistas ao corpo negro, a depreciação dos cabelos crespos e a falta de referenciais positivos nos livros e materiais didáticos promovem impactos negativos na autoestima das alunas e dos alunos negros e na formação da sua identidade. A escola deve atuar combatendo o racismo, promovendo atividades de valorização da cultura africana e afrodescendente e da identidade negra.

Os processos de valorização da cultura africana e afrodescendente, e da identidade negra, podem ser potencializados pela escola por meio de um trabalho com livros destinados ao público infantil, que exploram a imagem corporal negra e a história dos povos africanos e da diáspora.

Sabemos que a simples presença dos livros nas escolas não mudará o atual cenário brasileiro no que diz respeito ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira. Para que haja uma mudança, é preciso que esses sejam lidos por toda a escola e trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos que já não cabe o discurso de “falta de livros” como desculpa para não trabalhar em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, haja vista que o PNBE vem para contribuir, e muito, com a minimização dessa carência teórica. Reconhecemos que a quantidade de livros que discutem as referidas leis estão, ainda, aquém do necessário, mas já avançamos de forma considerável se estabelecermos um comparativo com anos anteriores.

A inserção efetiva da História e Cultura Afro-brasileira ganha mais força com a presença dos livros, fornecidos pelo PNBE, que entram em consonância a Lei 10.639/03. É válido destacar que essa lei torna obrigatório apenas o ensino e não faz menção alguma quanto à participação de outras políticas públicas para a sua concretude. Logo, entendemos a presença dos livros com a temática das relações étnico-raciais como algo positivo, uma vez que corroboram para a discussão das relações étnico-raciais.

Concebemos, portanto, que para que as leis de promoção de igualdade se tornem realmente ativas, é necessário intervir em âmbito cultural, ou seja, incentivar ações, levantar discussões e trazer as questões para o cotidiano, o que é de fácil execução a partir da promoção e do incentivo à leitura e do conhecimento de diferentes narrativas acerca das relações étnico-raciais. Em um contexto prático, associado ao cotidiano dos bibliotecários e de outros profissionais da área da informação, comunicação e educação, a mediação dessas narrativas e de outras que ofereçam atributos favoráveis à cultura africana e afro-brasileira devem ser instituídas.

Espera-se que esta pesquisa possa instigar novas reflexões sobre a temática proposta, no sentido de uma educação pública de qualidade, com respeito à diversidade por meio de uma educação baseada na igualdade de

direitos e responsabilidade de todos para que se possam cessar as atitudes de racismo, desigualdades e discriminação presentes no ambiente escolar e espaços de poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 10 março 2008.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em: 10 jul. 2021.

GATTI, Bernardete A. **Questões estratégicas de uma política educacional**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Ensino de história de cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica no Brasil. In: **I Jornada de Estudos do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6110045-Ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nos-curriculos-da-educacao-basica-no-brasil.html>. Acessado em: 12 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para Todos – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903/?gclid=CjwKCAjwtfqKBhBoEiwAZuesiDYuzIqsg2Uf3Muq9-Nnkvc7vscSDqxWc18cS6Ej4h-PdQclq1ZhoC3BwQAvD_BwE. Acessado em: 12 jul. 2021.

MARTINS, Clélia. **O Que é Política Educacional**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PLURALIDADE

Mundo e Política
Projeto de Extensão

Educar-se significa tornar-se livre reúne doze capítulos escritos por trinta colaboradores, entre discentes, docentes e pesquisadores de diferentes formações acadêmicas e instituições que participaram e/ou contribuíram para a realização do III *Workshop de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade*, promovido para integrar os núcleos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS – *Campus Erechim* (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades – NEPGS, Núcleo de Memória – NuMem e o Núcleo de Arte e Cultura – NAC). A presente publicação surge como proposta de que pesquisas e apresentações sejam também publicizadas e disponibilizadas de forma gratuita não só para os integrantes deste projeto de integração, seus ministrantes e participantes do evento, mas para todos os autores e leitores que tenham interesse em conhecer, aprofundar e discutir sobre as experiências. O projeto de extensão Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano e os núcleos do IFRS – *Campus Erechim* que promovem esta publicação coletiva, a apresentam como uma preparação de caminhos, como um exercício dialógico de partilha, de colaboração epistêmica e de compromisso destes pensadores com a defesa de condições para uma existência humana singular e plural.



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Erechim



casalettras.com/academico



9 786589 475231

ISBN: 978-65-89475-23-1