

E-ISSN 2316-3100

MOMENTO *Diálogos em Educação*

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DOSSIÊ TEMÁTICO:

**REDES FEMINISTAS EM ABYA YALA:
educação, desafios e imaginações
transformadoras**

v. 32, n. 02, 2023

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –
Brasil editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE

Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA

Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR

Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Estela Souza de Castro – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gabriela da Silva Laco, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Karol Silva de Lima, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: <http://www.momento.furg.br>

Participante do PIDL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 32 (2)	p. 1-462	2023.
-------------------------------	------------	-----------	----------	-------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2023

Diagramação e formatação: João Balansin

Capa: Carolina dos Santos Espíndola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 32, n. 2 (mai./ago. 2023) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2023.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspensão entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente.....	1
Editorial.....	7
Editorial em Inglês.....	13
Editorial em Espanhol.....	19
<i>Dossiê Temático</i>	
Apresentação do Dossiê.....	25
Redes feministas para uma educação transformadora.....	31
São Cristóvão das casas: primeiro nó para tecer a rede ‘feminismo(s), cultura e poder: diálogos do sul.....	46
Redes de mulheres negras: vozes negras plurais.....	71
Pedagogia feminista ou formação para a virtude.....	89
Práticas artísticas entrelaçadas: estratégias, redes, afetos.....	106
Entre nós, quebras e ligações: Redes feministas entre o inesperado e o cálculo do poder instituído.....	133
História política, mulheres e feminismo negro em movimento: o Grupo Lélia Gonzalez no Brasil.....	152
Greve de mulheres em Abya Yala: desafios para a mobilização transformadora	168
Pedagogias feministas críticas na universidade: redes para ações de mudança	183
<i>Artigos de Fluxo Contínuo</i>	
A judicialização na Educação Infantil no município do Rio Grande e seus efeitos para a educação das crianças de 0 a 3 anos	198
Vivências de uma residente no Programa Residência Pedagógica em uma escola do campo: uma análise crítico-reflexiva	221
Percepção da disciplina de biologia pela comunidade do curso técnico em edificações na modalidade de educação de jovens e adultos	244
Livros paradidáticos na educação escolar quilombola: lugar da identidade e do pertencimento étnico	265

Imaginário na apreensão da realidade amazônica no conto “A feiticeira” de Inglês de Sousa	289
Role Playing Game na educação brasileira: uma revisão sistemática	307
A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de literatura de 2000 a 2020 .	335
Rodas de conversa como uma lente da realidade docente no ambiente escolar	358
Reflexões sobre os desafios dos professores de filosofia na educação básica no ensino remoto	386
O ensino na pandemia da Covid-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro	406
A pandemia de Covid-19 no Brasil e as relações com distúrbios comportamentais em educadores: uma revisão integrativa da literatura	426
Práticas de alfabetização de adultos em análise: entre desafios e limites	440

EDITORIAL v. 32, n.º. 02, 2023

O presente número apresenta uma pluralidade de temas, que denota o quanto os(as) pesquisadores(as) vêm ampliando os objetos de estudo e contribuindo em diferentes frentes para a qualidade das práticas educativas, das políticas públicas, da formação de professores, entre tantos outros aspectos da vida em sociedade.

Assim, o segundo número da Revista Momento: diálogos em educação de 2023 é composto por um dossiê intitulado “*Redes feministas em ABYA YALA: educação, desafios e imaginações transformadoras*”, que foi organizado pelas professoras Amanda Motta Castro, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Mónica Cejas, da Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Além desse, contamos com a publicação de doze artigos de fluxo contínuo, que retratam a realidade da educação brasileira na atualidade ao abordarem temáticas que discutem a democratização da educação em âmbito da educação infantil e sua fragilidade no que tange ao acesso a esse direito, as questões relativas à formação inicial e continuada de professores, o potencial dos recursos pedagógicos para a intervenção nos processos de aprendizagens e para o trabalho de reconhecimento dos saberes das comunidades quilombolas, as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, a literatura, a valorização do trabalho docente, e os desafios enfrentados no ensino remoto pelos professores e estudantes não só da Educação Básica, mas também do nível superior.

Assim, o primeiro artigo, *A judicialização na Educação Infantil no município do Rio Grande e seus efeitos para a educação das crianças de 0 a 3 anos*, de autoria de Raquel Lempek Trindade e Maria Renata Alonso Mota analisa e problematiza a demanda de processos judiciais para a efetivação de vagas na Educação Infantil no município do Rio Grande/RS, especialmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos de idade e seus efeitos para essa etapa educacional. Nesse ínterim, foram analisadas liminares judiciais que versam sobre o acesso à Educação Infantil no município, bem como entrevistas realizadas com uma família que ingressou com processo judicial, a fim de obter vaga na creche e com a coordenadora do Núcleo de Matrículas da SMEd. Ademais, foram considerados dados do Censo Escolar e do Sistema de Gestão de Dados da SMEd do Rio Grande (RS). As autoras concluem, a partir da análise, que as políticas públicas voltadas para a infância se constituem no interior da racionalidade

política do nosso tempo, assim como possibilitam perceber que há uma fragilização da qualidade do atendimento frente à exigibilidade do direito e isso se dá por meio do processo de judicialização. Nesse sentido, o direito de acesso parece se sobrepor ao direito da qualidade.

O segundo texto, de Márcia Gomes Anjos, Maricleide Pereira de Lima Mendes e Idalina Souza Mascarenhas Borghi, é intitulado *Vivências de uma residente no Programa Residência Pedagógica em uma escola do campo: uma análise crítico-reflexiva* e teve como objetivo apresentar as ações desenvolvidas por uma residente no Programa Residência Pedagógica, do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2019), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana (BA). A metodologia pautou-se nas pesquisas bibliográfica, documental e de campo a partir das regências realizadas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na disciplina de Ciências, em uma unidade do Ensino Básico no município de Iraquara (BA). Os resultados do trabalho evidenciaram que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou à estudante um maior convívio com o cotidiano escolar do campo, assim como possibilitou reflexões sobre o seu processo formativo e uma articulação entre a teoria e a prática por meio da vivência do ser docente.

O terceiro trabalho, de Paulino Ferreira Filho, Rosilene Paula da Silva e Helena Amaral da Fontoura, *Percepção da disciplina de biologia pela comunidade do curso técnico em edificações na modalidade de educação de jovens e adultos*, teve como objetivo compreender a percepção da Comunidade do Curso Técnico em Edificações referente à Disciplina de Biologia. O estudo de caso teve como integrantes da pesquisa a Professora de Biologia, a Chefe do Departamento de Área de Construção Civil, a Técnica em Assuntos Educacionais e alunos do Curso de Edificações, turmas de 1º e 3º semestre. Por meio de questionário semiestruturado, observações e análise de documentos, os autores identificaram que a Técnica em Assuntos Educacionais apresentou um melhor entendimento da relação entre Biologia e Edificações, citando a busca por minimizar impactos causados pela obra no ambiente, além do planejamento e utilização de produtos e materiais corretamente nas construções. Os alunos, por sua vez, salientaram que estudar Biologia é importante, pois os leva a conhecer os seres vivos e o funcionamento do corpo, valorizando também o meio ambiente; entretanto, alguns deles afirmaram que a Biologia não contribuiu em nada na sua formação como técnicos. Assim, os

autores inferem a necessidade de maior contextualização dos conteúdos de Biologia com as questões próprias da Área de Edificações.

O quarto artigo, *Livros paradidáticos na educação escolar quilombola: lugar da identidade e do pertencimento étnico*, de Thays Emanuely Alves de Araújo, Maria Fernanda dos Santos Alencar e Cinthya Torres Melo, investigou de que forma a utilização dos livros paradidáticos contribui para a valorização da identidade e do pertencimento étnico das comunidades quilombolas. Logo, foram tecidas reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola e a utilização de materiais de apoio pedagógico - o livro paradidático, nos espaços escolares. A partir deste estudo, de caráter bibliográfico, as autoras verificaram que ainda é um grande desafio se ter em escolas quilombolas livros didáticos e paradidáticos que representem a cultura e dialoguem com os saberes das comunidades quilombolas, reconhecendo tais identidades de forma positiva.

O quinto texto, *Imaginário na apreensão da realidade amazônica no conto “A feiticeira” de Inglês de Sousa*, escrito por Geovane Alves de Paiva, Raquel Aparecida Dal Cortivo e Pedro Manoel Monteiro apresenta considerações sobre a literatura amazônica e a forma de representação do imaginário que tanto aponta para dualidades do tipo cidade/campo, centro/periferia e civilizado/selvagem. Ultrapassada a fase do olhar estrangeiro e da apreensão por via do exotismo, outras histórias se seguem, incorporando o elemento imaginário à narração ambientada na região de forma a evidenciar certa cosmovisão na qual a realidade é permeável aos elementos da imaginação e suscetível a eles. Portanto, tal característica não é restrita à expressão de certa regionalidade, embora possa ser assim compreendida, pelo contrário, pode representar a força dessa literatura como expressão genuína do Brasil profundo.

O sexto artigo é intitulado *Role Playing Game na educação brasileira: uma revisão sistemática*, e é de autoria de Pedro Henrique Matias Marques Gomes, Angelina Nunes de Vasconcelos e Marcel de Lima Correia. O mesmo apresenta uma revisão sistemática da literatura acerca do uso do *Role-Playing-Game (RPG)* na educação brasileira. Os resultados denotam a potencialidade do RPG enquanto uma ferramenta de ensino e intervenção. Além disso, são apresentadas e discutidas as limitações da ferramenta, principalmente com relação à aplicabilidade pedagógica.

O sétimo trabalho, *A valorização docente nos trabalhos acadêmicos: revisão de*

literatura de 2000 a 2020, de autoria de Danyela Medeiros, Shirleide Pereira da Silva Cruz e Maira Vieira Amorim Franco, apresenta uma revisão de literatura a respeito da valorização docente no Brasil, nos trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2000 a 2020, em teses e dissertações. As análises foram feitas a partir de textos legislativos, da Constituição Federal de 1988 e de avaliações das políticas educacionais para valorização docente em nível nacional, estadual ou municipal, tendo como ponto em comum a análise para aspectos relacionados à valorização de professores, tais como salário, carreira e formação continuada. Os resultados evidenciaram três perspectivas que foram recorrentes nos trabalhos para entender os mecanismos indicativos da valorização. São eles: 1) políticas para a carreira docente; 2) formação docente, inicial e continuada; e 3) a valorização docente como condicionante da melhoria de ensino. Ainda que as análises apontem para algum fragmento de valorização docente, os resultados são unânimes em reafirmar a necessidade de ampliar a valorização do professor enquanto profissional da educação.

O oitavo artigo, *Rodas de conversa como uma lente da realidade docente no ambiente escolar*, escrito por Josemar Moreira Campos Barbosa e Denise Lannes amplia o debate sobre o ambiente escolar por meio da análise do conteúdo das rodas de conversas vivenciadas por 33 docentes de duas escolas públicas. O processamento dos dados foi realizado pelo *software Iramuteq*, com a finalidade de identificar quais temas gerais sobre o ambiente escolar foram conjugados por meio da análise lexical. O conteúdo do discurso das rodas de conversa destaca, por exemplo, aspectos do trabalho docente que são desconsiderados na formação profissional e no ambiente escolar. A Família apresenta questões sociais e econômicas que formam barreiras ao aprendizado, a Sala de aula mostra a falta de recursos e os aspectos comportamentais dos estudantes, e a Realidade docente evidencia questões específicas do trabalho que é prescrito. Respeitar as histórias de vida individuais no processo de existência coletiva é de suma importância dadas as distintas questões pessoais, políticas e sociais que envolvem o ambiente escolar.

No nono texto, *Reflexões sobre os desafios dos professores de filosofia na educação básica no ensino remoto*, Oscar Pérez Portales e Andressa Wiebusch mapearam os desafios de professores de filosofia da Educação Básica, no ensino remoto em tempos de pandemia, quanto à transposição didática de temas filosóficos para o ensinar. A produção de dados foi realizada com professores que atuam em escolas localizadas na capital do Estado do Rio Grande do Sul

por meio de um questionário on-line, no *Google Forms*, com questões abertas para que os mesmos pudessem expressar suas opiniões, percepções e desafios com o ensino remoto. Com a análise dos resultados, os autores evidenciaram que a comunicação, as condições materiais e sociais dos estudantes, bem como a necessidade da utilização das tecnologias digitais, foram os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto.

O décimo texto, *O ensino na pandemia da Covid-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro*, escrito por Maria Quitéria da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, explicita a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual em uma Universidade Federal do nordeste brasileiro. Assim, a pesquisa foi realizada com 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de graduação, os quais concederam uma entrevista para os autores, sendo esta registrada em áudio e vídeo de maneira virtual. Os resultados indicaram para aspectos como: a exclusão digital, a falta de acessibilidade nas atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas e a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. Assim, os autores consideraram que o ensino remoto ampliou situações de exclusão dos universitários com deficiência visual, potencializadas pela meritocracia, o capacitismo e pelo aumento das desigualdades sociais decorrentes da crise econômica e sanitária que o país enfrentou durante a pandemia.

No décimo primeiro artigo, Silvia Adrião e Denise De Micheli investigaram, por meio de um levantamento bibliográfico, a relação entre a pandemia da Covid-19 e as consequências sobre a saúde mental dos educadores no Brasil. Desse modo, no texto *A pandemia de Covid-19 no Brasil e as relações com distúrbios comportamentais em educadores: uma revisão integrativa da literatura*, as autoras apresentam um significativo número de publicações relativas ao contexto da Pandemia e à Educação em geral, sendo selecionadas para análise especialmente as que faziam referência ao trabalho docente durante o período pandêmico no Brasil. De acordo com todas as pesquisas revisadas, as autoras concluem que há consenso de que o volume de trabalho e a mudança abrupta e sem formação específica para o ensino remoto acarretaram sobrecarga e aumento do mal-estar docente em geral, além de distúrbios de comportamento, tais como ansiedade, depressão e estresse, já identificados na carreira docente antes da pandemia.

O último texto, de autoria de Eduardo Antônio de Pontes Costa e Daniela da Silva

Gomes, nomeado *Prática de alfabetização de adultos em análise: entre desafios e limites* apresenta reflexões sobre uma prática de alfabetização para a EJA ofertada, por um sistema público de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19. Para a análise foram consideradas uma pesquisa em fontes documentais, realizada em duas escolas da rede pública de ensino, assim como um questionário aplicado junto a professores e alunos dos Ciclos I e II da EJA. Os dados indicam que os professores se deparam com limites nas atividades de alfabetização no formato remoto: acompanhar o desempenho educacional por meio das atividades de leitura e de escrita, manter o isolamento social e não ter acesso a outros recursos tecnológicos. Sobre os alunos, a precariedade no uso de dados para acompanhamento das aulas, a ausência do professor para o apoio pedagógico e a dificuldade para manusear o celular foram desafios enfrentados. De um modo geral, os dados revelam, ainda, efeitos preocupantes das práticas de alfabetização ofertadas na modalidade remota ou híbrida.

Desejamos uma boa leitura a tod@s,

Editoras

Prof^a Dr^a. Caroline Braga Michel
Prof^a Dr^a. Magda de Abreu Vicente

EDITORIAL v. 32, n°. 02, 2023

This issue presents a plurality of topics, which shows how much researchers have been expanding the objects of study and contributing on different fronts to the educational practices' quality, public policies, teacher training, among many other aspects of social life.

Thus, the second issue of Revista Momento: education's dialogues in 2023 is composed by a dossier entitled "Feminist networks in ABYA YALA: education, challenges, and transformative imaginations", which was organized by the teachers Amanda Motta Castro, from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG) and Mónica Cejas, from Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. In addition to this, we have the twelve articles' publication of continuous flow, which portray the reality of Brazilian's education today by addressing themes that discuss the education's democratization in the scope of early childhood education and its fragility in terms of access to this right, the issues related to the initial and continuing training of teachers, the pedagogical's potential resources for intervention in learning processes and for the work of recognizing the knowledge of quilombola's communities, pedagogical practices in Youth and Adult Education, literature, valuing the teaching work, and the challenges faced in remote teaching by teachers and students not only in basic education, but also in higher education.

So, the first article, "*The judicialization of Early Childhood Education in the city of Rio Grande and its effects on the education of children from 0 to 3 years old*", authored by Raquel Lempek Trindade and Maria Renata Alonso Mota analyzes and problematizes the demand for legal proceedings for the placement of vacancies in early childhood education in the city of Rio Grande/RS, especially with regard to children from zero to three years of age and its effects on this educational stage. In the meantime, judicial injunctions dealing with access to early childhood education in the municipality were analyzed, as well as interviews with a family that filed a lawsuit in order to obtain a vacancy in the day care center and with the coordinator of the SMEd Núcleo de Matrículas. Furthermore, data from School Census and from the Data Management System from SMEd in Rio Grande were considered. The authors conclude, based on the analysis, that public policies aimed at children are constituted within the political rationality of our time, as well as make it possible to perceive that there is a weakening of the quality of care in view of the enforceability

of the right and this is due through the judicialization process. In this sense, the right of access seems to overlap with the right of quality.

The second text, by Márcia Gomes Anjos, Maricleide Pereira de Lima Mendes and Idalina Souza Mascarenhas Borghi, is entitled “*Experiences of a resident in the Pedagogical Residency Program at a rural school: a critical-reflective analysis*” analysis and aimed to present the actions developed by a resident in the Programa Residência Pedagógica, of the Núcleo de Ciências Naturais do Curso de Licenciatura com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2019), at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana (BA). The methodology was based on bibliographical, documental and field research based on the regencies carried out in a 6th grade class of Final Years Elementary School, in the discipline of Sciences, in a Basic Education unit in the municipality of Iraquara (BA). The results of the work showed that the Programa de Residência Pedagógica provided the student with greater interaction with the daily school life in the countryside, as well as allowing reflections on their formative process and an articulation between theory and practice through the experience of being a teacher.

The third article, by Paulino Ferreira Filho, Rosilene Paula da Silva e Helena Amaral da Fontoura, “*Perception of biology as a subject by the community of the technical course in building construction in the adult and youth education modality*”, aimed to understand the perception of the community of Curso Técnico em Edificações pertaining to Disciplina de Biologia. The case study had as members of the research the Professor of Biology, the Head of Departamento de Área de Construção Civil, the technique in educational matters and students on Curso de Edificações, groups of 1º and 3º semester. Through a semi-structured questionnaire, observations and document analysis, the authors identified that the Technique in Educational Affairs presented a better understanding of the relationship between Biology and Buildings, citing the search for minimizing impacts caused by the work on the environment, in addition to the planning and use of products and materials correctly in buildings. Students, in turn, stressed that studying Biology is important, as it leads them to know living beings and the functioning of the body, also valuing the environment; however, some of them stated that Biology does not contribute anything to their training as technicians. Thus, the authors infer the need for greater contextualization of Biology content with issues specific to the Area of Buildings.

The fourth, “*Supplementary textbooks in quilombola school education: the place of identity and ethnic belonging*”, by Thays Emanuely Alves de Araújo, Maria Fernanda dos Santos Alencar and Cinthya Torres Melo, investigated how the use of paradidactic books contributes to the appreciation of the identity and ethnic belonging of quilombola communities. Then, reflections were made on Quilombola School Education and the use of pedagogical support materials - the paradidactic book, in school spaces. From this bibliographical study, the authors verified that it is still a great challenge to have didactic and paradidactic books in quilombola schools that represent the culture and dialogue with the knowledge of the quilombola communities, recognizing such identities in a positive way.

The fifth article, “*Imagery in grasping the Amazonian reality in the short story 'The Sorceress'*” by Inglês de Sousa, written by Geovane Alves de Paiva, Raquel Aparecida Dal Cortivo and Pedro Manoel Monteiro presents considerations on Amazonian literature and the form of representation of the imaginary that so much points to city/country, center/periphery and civilized/savage dualities. Once the phase of the foreign look and apprehension through exoticism is over, other stories follow, incorporating the imaginary element to the narration set in the region in order to highlight a certain cosmovision in which reality is permeable to the elements of imagination and susceptible to them. Therefore, such a characteristic is not restricted to the expression of a certain regionality, although it can be understood that way, on the contrary, it can represent the strength of this literature as a genuine expression of deep Brazil.

The sixth article is entitled “*Role Playing Game in Brazilian education: a systematic review*”, and is authored by Pedro Henrique Matias Marques Gomes, Angelina Nunes de Vasconcelos and Marcel de Lima Correia. It presents a systematic review of the literature about the use of Role-Playing-Game (RPG) in Brazilian education. The results denote the potential of RPG as a teaching and intervention tool. Furthermore, the limitations of the tool are presented and discussed, mainly with regard to pedagogical applicability.

The seventh, “*Valuing teaching in academic works: a literature review from 2000 to 2020*”, authored by Danyela Medeiros, Shirleide Pereira da Silva Cruz and Maira Vieira Amorim Franco, presents a literature review regarding the valuation of teachers in Brazil, in academic works produced in the period from 2000 to 2020, in theses and dissertations. The analyzes were carried out based on legislative texts, the Federal Constitution of 1988 and

evaluations of educational policies for valuing teachers at the national, state or municipal level, having as a common point the analysis of aspects related to valuing teachers, such as salary, career and continuing education. The results showed three perspectives that were recurrent in the works to understand the indicative mechanisms of valuation. They are: 1) policies for the teaching career; 2) teacher training, initial and continuing; and 3) valuing teachers as a condition for improving teaching. Although the analyzes point to some fragment of teacher appreciation, the results are unanimous in reaffirming the need to expand the appreciation of teachers as education professionals.

The eighth, *“Discussion circles as a lens into the teaching reality in the school environment”*, written by Josemar Moreira Campos Barbosa and Denise Lannes expands the debate on the school environment through the analysis of the content of conversation circles experienced by 33 teachers from two public schools. Data processing was carried out using the Iramuteq software, with the aim of identifying which general themes about the school environment were combined through lexical analysis. The discourse’s content of the conversation circles highlights, for example, aspects of the teaching work that are disregarded in professional training and in the school environment. The Family presents social and economic issues that form barriers to learning, the Classroom shows the lack of resources and the behavioral aspects of students, and the Teaching Reality highlights specific issues of the work that is prescribed. Respecting individual life stories in the process of collective existence is of paramount importance given the different personal, political and social issues that involve the school environment.

The ninth, *“Reflections on the challenges faced by philosophy teachers in basic education during remote learning”*, Oscar Pérez Portales and Andressa Wiebusch mapped the challenges of philosophy teachers in Basic Education, in remote teaching in times of a pandemic, regarding the didactic transposition of philosophical themes to teach. Data production was carried out with teachers who work in schools located in the State of Rio Grande do Sul’s capital through an online questionnaire, on Google Forms, with open questions so that they could express their opinions, perceptions and challenges with remote teaching. With the analysis of the results, the authors showed that communication, the material and social conditions of the students, as well as the need to use digital technologies, were the main challenges faced by teachers in remote teaching.

The tenth work, *“Teaching during the Covid-19 pandemic: the reality of visually impaired university students at a university in northeastern Brazil”*, written by Maria Quitéria da Silva and Neiza de Lourdes Frederico Fumes, explains the subjective dimension of remote teaching regarding the in/exclusion of university students with visual impairment in a Federal University in northeastern Brazil. Thus, the research was carried out with 6 university students with visual impairment, from different undergraduate courses, who granted an interview to the authors, which was recorded in audio and video in a virtual way. The results pointed to aspects such as: digital exclusion, lack of accessibility in academic activities, especially in classes, and lack of pedagogical support from the institution. Thus, the authors considered that remote teaching increased situations of exclusion of university students with visual impairments, enhanced by meritocracy, capacitism and the increase in social inequalities resulting from the economic and health crisis that the country faced during the pandemic.

The tenth-first article, Silvia Adrião and Denise De Micheli investigated, through a bibliographic survey, the relationship between the Covid-19 pandemic and the consequences on the mental health of educators in Brazil. Thus, in the text *“The Covid-19 pandemic in Brazil and its relations to behavioral disorders in educators: an integrative literature review”*, the authors present a significant number of publications related to the context of the Pandemic and Education in general, being selected for analysis especially those that made reference to teaching work during the pandemic period in Brazil. According to all the surveys reviewed, the authors conclude that there is a consensus that the workload and the abrupt change and without specific training for remote teaching led to overload and increased teacher discomfort in general, in addition to behavioral disorders, such as anxiety, depression and stress, already identified in the teaching career before the pandemic.

The last text, authored by Eduardo Antônio de Pontes Costa and Daniela da Silva Gomes, named *“Adult literacy practice under review: between challenges and limits”* presents reflections on a literacy practice for EJA offered by a public education system in the context of the Covid-19 pandemic. For the analysis, a survey of documentary sources, carried out in two public schools, was considered, as well as a questionnaire applied to teachers and students of Cycles I and II of EJA. The data indicate that teachers are faced with limits in literacy activities in the remote format: monitoring educational performance through reading and writing

activities, maintaining social isolation and not having access to other technological resources. Regarding the students, the precarious use of data to monitor classes, the absence of the teacher for pedagogical support and the difficulty in handling the cell phone were challenges faced. In general, the data also reveal worrying effects of literacy practices offered in the remote or hybrid modality.

We wish you all a great reading,

Publishers

Prof. Dr. Caroline Braga Michel
Prof. Dr. Magda de Abreu Vicente

EDITORIAL v. 32, nº. 02, 2023

El presente número presenta una pluralidad de temas, que denota cuánto los(as) investigadores(as) vienen ampliando los objetos de estudio y contribuyendo en diferentes frentes para la calidad de las prácticas educativas, de las políticas públicas, de la formación de profesores, entre tantos otros aspectos de la vida en sociedad.

Así, el segundo número de la Revista Momento: diálogos en educación de 2023 está compuesto por un dossier titulado "*Redes feministas en ABYA YALA: educación, desafíos e imaginaciones transformadoras*", que fue organizado por las profesoras Amanda Motta Castro, de la Universidad Federal del Río Grande (FURG) y Mónica Cejas, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Además de eso, contamos con la publicación de doce artículos de flujo continuo, que retratan la realidad de la educación brasileña en la actualidad al abordar temáticas que discuten la democratización de la educación en el ámbito de la educación infantil y su fragilidad en lo que respecta al acceso a ese derecho, las cuestiones relativas a la formación inicial y continuada de profesores, el potencial de los recursos pedagógicos para la intervención en los procesos de aprendizaje y para el trabajo de reconocimiento de los saberes de las comunidades quilombolas, las prácticas pedagógicas en la Educación de Jóvenes y Adultos, la literatura, la valorización del trabajo docente, y los desafíos enfrentados en la educación remota por los profesores y estudiantes no solo de la Educación Básica, sino también del nivel superior.

Así, el primer artículo, *La judicialización en la Educación Infantil en el municipio de Río Grande y sus efectos para la educación de los niños de 0 a 3 años*, de autoría de Raquel Lempek Trindade y Maria Renata Alonso Mota analiza y problematiza la demanda de procesos judiciales para la realización de vacantes en la Educación Infantil en el municipio de Río Grande/RS, especialmente con respecto a los niños de cero a tres años de edad y sus efectos para esa etapa educativa. En ese ínterin, fueron analizadas las órdenes judiciales que versan sobre el acceso a la Educación Infantil en el municipio, así como entrevistas realizadas con una familia que ingresó con proceso judicial, a fin de obtener plaza en la guardería y con la coordinadora del Núcleo de Matrículas de la Smed. Además, fueron considerados datos del Censo Escolar y del Sistema de Gestión de Datos de la Smed de Río Grande (RS). Las autoras concluyen, a partir del análisis, que las políticas públicas volcadas para la infancia se constituyen en el interior de la racionalidad política de nuestro tiempo, así como posibilitan

percibir que hay una fragilización de la calidad de la atención frente a la exigibilidad del derecho y eso se da por medio del proceso de judicialización. En este sentido, el derecho de acceso parece prevalecer sobre el derecho de calidad.

El segundo texto, de Márcia Gomes Anjos, Maricleide Pereira de Lima Mendes e Idalina Souza Mascarenhas Borghi, se titula *Vivencias de una residente en el Programa Residencia Pedagógica en una escuela del campo: un análisis crítico-reflexivo* y tuvo como objetivo presentar las acciones desarrolladas por una residente en el Programa Residencia Pedagógica, del Núcleo de Ciencias de la Naturaleza del Curso de Licenciatura en Educación del Campo con calificaciones en Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas (2018-2019), de la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana (BA). La metodología se basó en las investigaciones bibliográficas, documentales y de campo a partir de las regencias realizadas en una clase de 6º año de la Enseñanza Fundamental Años Finales, en la disciplina de Ciencias, en una unidad de la Enseñanza Básica en el municipio de Iraquara (BA). Los resultados del trabajo evidenciaron que el Programa de Residencia Pedagógica proporcionó a la estudiante una mayor convivencia con el cotidiano escolar del campo, así como permitió reflexiones sobre su proceso formativo y una articulación entre la teoría y la práctica por medio de la vivencia del ser docente.

El tercer trabajo, de Paulino Ferreira Filho, Rosilene Paula da Silva y Helena Amaral da Fontoura, *Percepción de la disciplina de biología por la comunidad del curso técnico en edificaciones en la modalidad de educación de jóvenes y adultos*, tuvo como objetivo comprender la percepción de la Comunidad del Curso Técnico en Edificaciones referente a la Disciplina de Biología. El estudio de caso tuvo como integrantes de la investigación la Profesora de Biología, la Jefa del Departamento de Área de Construcción Civil, la Técnica en Asuntos Educativos y alumnos del Curso de Edificaciones, clases de 1º y 3º semestre. Por medio de cuestionario semiestructurado, observaciones y análisis de documentos, los autores identificaron que la Técnica en Asuntos Educativos presentó un mejor entendimiento de la relación entre Biología y Edificaciones, citando la búsqueda por minimizar impactos causados por la obra en el ambiente, además de la planificación y utilización de productos y materiales correctamente en las construcciones. Los alumnos, por su parte, señalaron que estudiar Biología es importante, pues los lleva a conocer los seres vivos y el funcionamiento del cuerpo, valorando también el medio ambiente; sin embargo, algunos de ellos afirmaron que la Biología no contribuye en nada a su formación como técnicos. Así, los autores

inferen la necesidad de mayor contextualización de los contenidos de Biología con las cuestiones propias del Área de Edificaciones.

El cuarto artículo, *Libros paradidáticos en la educación escolar quilombola: lugar de la identidad y de la pertenencia étnica*, de Thays Emanuely Alves de Araújo, Maria Fernanda dos Santos Alencar y Cinthya Torres Melo, investigó cómo la utilización de los libros paradidáticos contribuye a la valorización de la identidad y de la pertenencia étnica de las comunidades quilombolas. Luego, fueron tejidas reflexiones sobre la Educación Escolar Quilombola y la utilización de materiales de apoyo pedagógico - el libro paradidático, en los espacios escolares. A partir de este estudio, de carácter bibliográfico, las autoras verificaron que aún es un gran desafío tener en escuelas quilombolas libros didáticos y paradidáticos que representen la cultura y dialoguen con los saberes de las comunidades quilombolas, reconociendo de forma positiva dichas identidades.

El quinto texto, *Imaginário en la aprehensión de la realidad amazónica en el cuento "La hechicera"* de Inglês de Sousa, escrito por Geovane Alves de Paiva, Raquel Aparecida Dal Cortivo y Pedro Manoel Monteiro presenta consideraciones sobre la literatura amazónica y la forma de representación del imaginario que tanto apunta para dualidades del tipo ciudad/campo, centro/periferia y civilizado/salvaje. Superada la fase de la mirada extranjera y de la aprehensión por vía del exotismo, otras historias se siguen, incorporando el elemento imaginario a la narración ambientada en la región de forma a evidenciar cierta cosmovisión en la cual la realidad es permeable a los elementos de la imaginación y susceptible a ellos. Por lo tanto, tal característica no está restringida a la expresión de cierta regionalidad, aunque pueda ser así comprendida, por el contrario, puede representar la fuerza de esa literatura como expresión genuina del Brasil profundo.

El sexto artículo es titulado *Role Playing Game en la educación brasileña: una revisión sistemática*, y es de autoría de Pedro Henrique Matias Marques Gomes, Angelina Nunes de Vasconcelos y Marcel de Lima Correia. El mismo presenta una revisión sistemática de la literatura acerca del uso del *Role-Playing-Game (RPG)* en la educación brasileña. Los resultados denotan la potencialidad del RPG como una herramienta de enseñanza e intervención. Además, son presentadas y discutidas las limitaciones de la herramienta, principalmente con relación a la aplicabilidad pedagógica.

El séptimo trabajo, *La valorización docente en los trabajos académicos: revisión de literatura del 2000 al 2020*, de autoría de Danyela Medeiros, Shirleide Pereira da Silva Cruz y Maira Vieira Amorim Franco, presenta una revisión de literatura respecto a la valorización docente en Brasil, en los trabajos académicos producidos en el período 2000 al 2020, en tesis y disertaciones. Los análisis fueron hechos a partir de textos legislativos, de la Constitución Federal de 1988 y de evaluaciones de las políticas educativas para valoración docente a nivel nacional, estadual o municipal, teniendo como punto común el análisis para aspectos relacionados con la valoración de profesores, tales como salario, carrera y formación continua. Los resultados evidenciaron tres perspectivas que fueron recurrentes en los trabajos para entender los mecanismos indicativos de la valorización. Son ellos: 1) políticas para la carrera docente; 2) formación docente, inicial y continua; y 3) la valorización docente como condicionante de la mejora de enseñanza. Aunque los análisis apuntan hacia algún fragmento de valoración docente, los resultados son unánimes en reafirmar la necesidad de ampliar la valoración del profesor como profesional de la educación.

El octavo artículo, *Ruedas de conversación como lente de la realidad docente en el ambiente escolar*, escrito por Josemar Moreira Campos Barbosa y Denise Lannes amplía el debate sobre el entorno escolar a través del análisis del contenido de las ruedas de conversaciones vivenciadas por 33 docentes de dos escuelas públicas. El procesamiento de los datos fue realizado por el software Iramuteq, con la finalidad de identificar qué temas generales sobre el ambiente escolar fueron conjugados por medio del análisis léxico. El contenido del discurso de las ruedas de conversación destaca, por ejemplo, aspectos del trabajo docente que son desconsiderados en la formación profesional y en el ambiente escolar. La Familia presenta cuestiones sociales y económicas que forman barreras al aprendizaje, el Aula muestra la falta de recursos y los aspectos comportamentales de los estudiantes, y la Realidad docente evidencia cuestiones específicas del trabajo que se prescribe. Respetar las historias de vida individuales en el proceso de existencia colectiva es de suma importancia dadas las distintas cuestiones personales, políticas y sociales que envuelven el ambiente escolar.

En el noveno texto, *Reflexiones sobre los desafíos de los profesores de filosofía en la educación básica en la enseñanza remota*, Oscar Pérez Portales y Andressa Wiebusch mapearon los desafíos de profesores de filosofía de la Educación Básica, en la enseñanza remota

en tiempos de pandemia, en cuanto a la transposición didáctica de temas filosóficos para el enseñar. La producción de datos fue realizada con profesores que actúan en escuelas localizadas en la capital del Estado de Rio Grande do Sul por medio de un cuestionario online, en *Google Forms*, con preguntas abiertas para que los mismos pudieran expresar sus opiniones, percepciones y desafíos con la enseñanza remota. Con el análisis de los resultados, los autores evidenciaron que la comunicación, las condiciones materiales y sociales de los estudiantes, así como la necesidad de la utilización de las tecnologías digitales, fueron los principales desafíos enfrentados por los profesores en la enseñanza remota.

El décimo texto, *La enseñanza en la pandemia de Covid-19: la realidad de universitarios con discapacidad visual en una universidad del nordeste brasileño*, escrito por Maria Quitéria da Silva y Neiza de Lourdes Frederico Fumes, explicita la dimensión subjetiva de la enseñanza remota en lo tocante a la in/exclusión de los universitarios con discapacidad visual en una Universidad Federal del nordeste brasileño. Así, la investigación fue realizada con 6 universitarios con discapacidad visual, de diversos cursos de graduación, los cuales concedieron una entrevista para los autores, siendo esta registrada en audio y video de manera virtual. Los resultados indicaron aspectos como: la exclusión digital, la falta de accesibilidad en las actividades académicas, sobre todo en las clases y la falta de apoyo pedagógico por parte de la institución. Así, los autores consideraron que la enseñanza remota amplió situaciones de exclusión de los universitarios con discapacidad visual, potenciadas por la meritocracia, el capacitismo y el aumento de las desigualdades sociales derivadas de la crisis económica y sanitaria que enfrentó el país durante la pandemia.

En el undécimo artículo, Silvia Adrião y Denise De Micheli investigaron, por medio de un levantamiento bibliográfico, la relación entre la pandemia de Covid-19 y las consecuencias sobre la salud mental de los educadores en Brasil. De ese modo, en el texto *La pandemia de Covid-19 en Brasil y las relaciones con disturbios comportamentales en educadores: una revisión integrativa de la literatura*, las autoras presentan un significativo número de publicaciones relativas al contexto de la Pandemia y a la Educación en general, siendo seleccionadas para análisis especialmente las que hacían referencia al trabajo docente durante el período pandémico en Brasil. De acuerdo con todas las investigaciones revisadas, las autoras concluyen que hay consenso de que el volumen de trabajo y el cambio abrupto y sin formación

específica para la enseñanza remota acarrearón sobrecarga y aumento del malestar docente en general, además de trastornos de comportamiento, tales como ansiedad, depresión y estrés, ya identificados en la carrera docente antes de la pandemia.

El último texto, de autoría de Eduardo Antônio de Pontes Costa y Daniela da Silva Gomes, nombrado *Prática de alfabetización de adultos en análisis: entre desafíos y límites* presenta reflexiones sobre una práctica de alfabetización para la “Educación para Jóvenes y Adultos” ofertada, por un sistema público de enseñanza, en el contexto de la pandemia de Covid-19. Para el análisis fueron consideradas una investigación en fuentes documentales, realizada en dos escuelas de la red pública de enseñanza, así como un cuestionario aplicado junto a profesores y alumnos de los Ciclos I y II de la “Educación para Jóvenes y Adultos”. Los datos indican que los profesores se enfrentan a límites en las actividades de alfabetización en formato remoto: acompañar el desempeño educativo por medio de las actividades de lectura y de escritura, mantener el aislamiento social y no tener acceso a otros recursos tecnológicos. Sobre los alumnos, la precariedad en el uso de datos para el seguimiento de las clases, la ausencia del profesor para el apoyo pedagógico y la dificultad para manejar el celular fueron desafíos enfrentados. En general, los datos revelan, además, efectos preocupantes de las prácticas de alfabetización ofrecidas en la modalidad remota o híbrida.

Deseamos una buena lectura a tod@s,

Editoriales

Prof.^a Dr.^a Caroline Braga Michel
Prof.^a Dr.^a Magda de Abreu Vicente

APRESENTAÇÃO

Este dossiê é o resultado do diálogo de experiências em torno da formação de Redes de Ação Feministas em Abya Yala. O projeto de conectar duas redes feministas de pesquisa-ação (uma delas do Brasil e outra do México) por meio de uma proposta de estágio de pós-doutorado em 2022 derivou, entre resultados que incluem a amizade feminista, na importância de problematizar, estendendo-se a outras vozes que ecoam na América Latina.

No final de 2022, a revista “Momentos” da FURG lançou edital para dossiê. A partir desse edital, entendemos que seria uma boa proposta sistematizar um pouco da pesquisa de pós-doutorado realizada por mim, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, no Programa de Estudos Feministas, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, sob a supervisão da Professora e pesquisadora Dra. Mónica Cejas. Com a proposta de pesquisar Redes Feministas na América Latina, o período de pós-doutorado trouxe desafios, imaginações e inquietações. Uma delas foi a ideia desse dossiê, em que podemos sistematizar muitas de nossas discussões, bem como reunir mais companheiras que fazem reflexões e ações sobre tal temática.

As questões que lançamos na convocatória aludem a isto: quais são os desafios-desconfortos que nos movem à ação em nossos respectivos contextos? Quais as genealogias das nossas práticas em rede? Quais (agendas) e quem (inter)ligamos e por que? Como são organizadas as práticas, estratégias e agendas de ação de significação? Como geramos conexões de rede? Como nos cuidamos, ou seja, existem estratégias de cuidado/práticas de cuidado-autocuidado entre os integrantes das redes? Como resolvemos nossos conflitos como feministas nos diversos processos de ação em rede?

Concordamos com as autoras dos nove artigos que compõem este dossiê em que a condição estrutural de uma realidade marcada pelo capitalismo neoliberal, que reproduz e perpetua a colonialidade nas suas múltiplas expressões (racismo, sexismo, classismo e suas concomitantes desapropriações), aparece como um obstáculo e novamente em nosso caminho

Nós que coordenamos este dossiê partimos da consideração das redes de ação social como instâncias que interligam mulheres e grupos (coletivos), gerando agendas que implicam compartilhamento de informações, conhecimento, recursos e serviços. Essas redes têm ou aspiram a um determinado âmbito (local, regional, internacional etc.), estabelecem seus

métodos de conexão (virtuais e presenciais, pontos de encontro, etc.) e suas relações funcionais (organização dentro da rede que de alguma forma estabelece maneiras de conectar dentro e fora delas).

O primeiro texto do dossiê **“Redes feministas para uma educação transformadora”** as autoras Amanda Motta Castro, Sara Amelia Espinosa Islas e Desirée Pires, tem como objetivo discutir a formação das redes feministas, em especial a Rede Feminismos Cultura e Poder, criada no México, e o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, no Brasil. Ambas as redes são compostas por feministas pesquisadoras que também atuam como docentes em universidades públicas. O texto demonstra a importância das redes e que essa união nos mostra que não estamos sozinhas.

O artigo seguinte é intitulado **“São Cristóvão das casas: primeiro nó para tecer a rede ‘feminismo(s), cultura e poder: diálogos do sul’**”. Este artigo conta do encontro realizado em 2019 em São Cristóvão das Casas, Chiapas, México. Aqui as autoras Mónica Cejas, María Teresa Garzón Martínez e Merarit Viera Alcazar apresentam um primeiro nó para a construção da Rede ‘Feminismo(s), Cultura e Poder. Diálogos do Sul’. As autoras sistematizam como foi esse encontro e como se posicionaram como feministas do Sul, discutindo as condições e as relações de poder dentro das universidades, localizando os eixos que podem articular o trabalho conjunto e imaginando estratégias para curar e continuar a luta feminista, de um compromisso intelectual que enfatiza a relação entre cultura e poder.

Neste contexto, os compromissos acadêmicos implicam práticas restaurativas, incluindo compromissos de autonomia, criatividade, horizontalidade e ocupação de espaços.

Nesse contexto, os compromissos acadêmicos implicam e as práticas restaurativas que isso implica, incluindo compromissos de autonomia, criatividade, horizontalidade e ocupando espaços.

No artigo **“Redes de mulheres negras: vozes negras plurais”**, as autoras Nima Imaculada Spigolon e Lucineia Chrispim Pinho Micaela propõem entrelaçar diversas temporalidades para destacar o coletivo ativista das mulheres negras no Brasil e seus resultados expressos em seu próprio pensamento, legislação e políticas antirracistas e antissexistas. Ancoram-se temporalmente em eventos coletivos de âmbito nacional e nas trajetórias de mulheres como Almerinda Gama, Lélia González e Luiza Bairros. Ao concentrarem a análise nas últimas décadas do século passado e nas primeiras décadas do atual, convidam-nos a refletir

sobre uma práxis feminista plural que permite a ação em movimento por meio de múltiplas estratégias. As vidas individuais de Almerinda, Lélia e Luiza tornam visíveis os grupos nos quais seu pensamento está inserido, seus contextos e os desafios que enfrentam para uma ação transformadora numa perspectiva antirracista e feminista, especialmente aquelas mais afetadas por múltiplas opressões.

Diante do individualismo desmobilizador típico do sistema capitalista neoliberal, é crucial reconhecer a importância nodal de uma educação que reverta essa tendência e viabilize a construção de redes de ação baseadas no coletivo.

A pedagogia, como campo do conhecimento que reflete sobre a educação, é discutida em *“Pedagogia feminista ou formação para a virtude”*. A autora Selen Arango Rodríguez nos apresenta seu duplo campo de atuação: a pedagogia crítica e a crítica cultural feminista. No artigo, ela desenvolve ambos os campos de atuação e suas propostas transformadoras, encerrando com uma crítica à pedagogia crítica a partir da pedagogia feminista.

Na sequência, os escritos de *“Práticas artísticas entrelaçadas: estratégias, redes, afetos”* de Minerva Ante Lezama e María Laura Ise revelam uma teia feita de afetos, onde práticas artísticas são postas em ação para conectar geografias distantes. Suas histórias autobiográficas, apresentadas em duas vozes (a pessoal de cada uma e a do nós coletivo), contextualizam as múltiplas opressões que enfrentam como mulheres artistas que se reconhecem como feministas e o processo de reconhecimento de si mesmas para tecer uma trama crítica situada a partir do Sul global. O pensamento feminista permite-lhes entrelaçar experiências e conceitos para falar da amizade, da experiência, do corpo-território e dos afetos potenciados numa prática artística feminista. Eles também nos dão sua própria receita para criar a dois em um contexto tão individualizante.

O artigo de título *“Entre nós, quebras e ligações: Redes feministas entre o inesperado e o cálculo do poder instituído”*, percorrem experiências locais de organização feminista na Argentina. O objetivo da autora Gabriela Bard Wigdor é localizar pistas úteis que permitam identificar as pressões que desarmam as redes feministas ou atentam contra elas, bem como as possíveis resistências criativas para se opor à lógica totalitária do poder instituído. Desta forma, reconhece-se a relação entre as apostas micropolíticas da criação contra e com o poder; as dificuldades que os feminismos enfrentam para resistir às pressões institucionais e à necessidade de sobrevivência individual em contextos heteropatriarcais e capitalistas.

No texto *“História política, mulheres e feminismo negro em movimento: o Grupo Lélia Gonzalez no Brasil”* as autoras Ana Lúcia Silva e Raylene Moreira buscam com base os aportes teóricos da Nova História Política, dos Estudos feministas e das epistemologias negras, as autoras analisam como na e pós-pandemia da COVID-19 e no governo Bolsonaro, o Grupo Lélia Gonzalez buscou formar pessoas a fim de compreenderem as lutas luta antirracista, feminista, anticlassista e em Direitos Humanos. O Grupo dialogou sobre questões de raça, gênero e classe na universidade e com a comunidade externa, representantes de movimentos sociais e/ou da sociedade civil.

Já em *“Greve de mulheres em Abya Yala: desafios para a mobilização transformadora”* as autoras Aline Accorssi, Cristiane Troina Ferreira e Livian Lino Netto retomam a trágica história de Lucía Pérez na Argentina, que foi drogada, estuprada, empalada e morta por três homens. Deixaram-na em um hospital alegando que havia tido uma overdose de cocaína. Esse feminicídio ocorreu na mesma semana em que acontecia no país o Encontro Nacional de Mulheres de Rosário. A violência dessa morte foi o estopim para desencadear uma reação coletiva de mulheres, não só na Argentina, mas em todo mundo. Sob o lema *“Ni una a menos! Vivas y libres nos queremos!”*. Conectando fatos também ocorridos no Brasil, a proposta desse texto é refletir acerca dos desafios do movimento de mobilização de mulheres que, embora tenha se transnacionalizado, precisa sensibilizar um maior número de pessoas a fim de construir uma rede com potência capaz de transformar a realidade.

Por último, *“Pedagogias feministas críticas na universidade: redes para ações de mudança”* a autora Paola Bonavitta apresenta uma discussão nascida na Universidade Nacional de Córdoba, no contexto da Rede de Pesquisa sobre Diferenciais de Gênero no Ensino Superior Ibero-Americano da Universidade de Alicante. A partir de uma metodologia ensaística, e recuperando suas experiências e pesquisas em La Red, abordam a urgência de pedagogias feministas críticas a partir de um Sul global.

Essas são algumas das questões que contribuem para refletir sobre o que temos feito em cumplicidade no processo de criação e consolidação de redes para pensar o nosso presente e imaginar o futuro nos nossos vários contextos em Abya Yala.

Situamos que entendemos redes de ação social como instâncias que interligam pessoas e grupos, gerando agendas que implicam no compartilhamento de informação, conhecimento, recursos e serviços. Além disso, têm ou aspiram um determinado alcance seja local, regional

ou/e internacional. A partir desse movimento, as redes estabelecem seus modos de conexão, sejam estes virtuais e/ou presenciais, e criam pontos de encontro, formas de ligação dentro e fora destes. Isso tem um impacto na Educação formal e não formal, abrindo assim novas agendas e desafios que são compartilhados, debatidos, sistematizados e colocados em Práxis (FREIRE, 2001) no cotidiano ordinário (GEBARA, 2000) de cada integrante dessas redes.

O caminho que percorremos na luta nos permite pensar e construir de forma coletiva, permite que trilhemos o caminho da transformação e da ternura, como nos aponta bell hooks (2017). Contextualizar esse movimento de resistência na América Latina é pensar e refletir a partir de nossas próprias experiências e “escrevivências” (EVARISTO, 2017).

Isso posto, dialogar a respeito das redes feministas nos remete à compreensão de que vivemos e recriamos a vida e nossos modos de pensar e fazer Educação em diferentes situações em Abya Yala.

Neste dossiê estão reunidos nove artigos, com 21 pesquisadoras de 4 países: Argentina, Brasil, Colômbia e México. Todas aqui são mulheres e feministas comprometidas com as lutas para um novo mundo. Salientamos que estão aqui representadas 3 das 5 regiões do Brasil, sendo estas: Sul, Sudeste e Nordeste. Também contamos com 17 instituições de Ensino e Pesquisa.

Sigamos em rede!

Organizadoras

Amanda Motta Castro
Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Mônica Cejas
Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

Referências:

CASTRO, Amanda; CAETANO, Marcio. **Dilma Rousseff: as eleições e a lógica androcêntrica na política brasileira.** REVISTA ÑANDUTY, v. 6, p. 23-45, 2018.

CASTRO, Motta Amanda; PIRES, D. O; MOREIRA, R.; SOARES, J. **Mulheres Insubmissas: a formação do Grupo Lélia Gonzalez.** In: Gabriela Medeiros Nogueira; Gustavo da Silva

Freitas; Magda de Abreu Vicente. (Org.). Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG: retratos de 10 anos de história. 1ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 149-161.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pllas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 50^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEBARA, Ivone. Rompendo o silêncio: Uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REDES FEMINISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Amanda Motta Castro¹
Sara Amelia Espinosa Islas²
Desirée Pires³

Resumo: Este texto tem como objetivo discutir a formação das redes feministas, em especial a *Red Feminismos Cultura y Poder*, criada no México, e o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, no Brasil. Ambas as redes são compostas por feministas pesquisadoras que também atuam como docentes em universidades públicas. A *Red Feminismos Cultura y Poder* conta com a participação de professoras da Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), no México, enquanto o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez é composto por docentes da Universidade Federal do Rio Grande. Após o estabelecimento dessas redes, outras professoras também se uniram a elas com o objetivo de formar redes de apoio, fortalecimento e desenvolver novas formas de trabalho, além de criar abordagens transformadoras para a docência na América Latina. É importante ressaltar que essa união nos mostra que não estamos sozinhas.

Palavras-chave: Redes Feministas. América Latina. Educação Transformadora. Extrema-direita. Movimento #Elenão.

FEMINIST NETWORKS FOR TRANSFORMATIVE EDUCATION

Abstract: This text has by objective to discuss the formation of feminist networks, especially the Red Feminismos Cultura y Poder, created in Mexico, and the Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, in Brazil. Both networks are composed of feminist researchers who also work as professors in public universities. Red Feminismos Cultura y Poder has the participation of professors from the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), in Mexico, while the Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez is composed of professors from the Federal University of Rio Grande (FURG). After the establishment of these networks, other teachers also joined them with the aim of forming support networks, strengthening and developing new ways of working, in addition to creating transformative approaches to teaching in Latin America. It is important to emphasize that this union shows us that we are not alone.

Keywords: Feminist Networks. Latin America. Transformative Education. Extreme right. #Elenão Movement.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FURG e docente do Departamento de Educação da mesma instituição. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS; foi bolsista CAPES durante (2009-2015) e realizou Estágio de doutoramento na Universidad Autonoma Metropolitana del México - UAM, no departamento de Antropologia. Trabalha com os seguintes temas de pesquisa: Feminismo, Educação Popular, Arte Popular e desigualdades sociais. E-mail de contato: motta.amanda@gmail.com.

² Profesora de la Facultad de Medicina y Psicología y de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California. Integrante de la Red Feminismo(s), Cultura y Poder. Diálogos desde el Sur. Consultora de OSC y Política Pública con enfoque feminista interseccional. E-mail de contato: saislas@gmail.com.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2021. Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2017. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (PPGEDU/FURG) entre 2020-2021. Compõe o Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez (CNPq). E-mail de contato: desireepires@gmail.com.

REDES FEMINISTAS PARA LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Resumen: Este texto tiene como objetivo discutir la formación de redes feministas, especialmente la Red Feminismos Cultura y Poder, creada en México, y el Grupo de Pesquisa Lélia González, en Brasil. Ambas redes están compuestas por investigadoras feministas que también ejercen como docentes en universidades públicas. Red Feminismos Cultura y Poder cuenta con la participación de maestras de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en México, mientras que el Grupo de Investigación Lélia González está integrado por maestras de la Universidad Federal de Rio Grande. Luego del establecimiento de estas redes, otras maestras también se sumaron a ellas con el objetivo de formar redes de apoyo, fortalecer y desarrollar nuevas formas de trabajo, además de crear enfoques transformadores de la enseñanza en América Latina. Es importante recalcar que esta unión nos demuestra que no estamos solas.

Palabras clave: Redes Feministas. América Latina. Educación Transformadora. Derecha extremal. #MovimientoElenão.

Introdução

“Os patriarcas brancos nos disseram: “Penso, logo existo”. Contudo a mãe negra dentro de cada um de nós - a poeta dentro de cada um - sussurra em nossos sonhos: Sinto, logo posso ser livre.” Audre Lorde

Este texto é a união entre mulheres que, em sua diversidade, problematizam seus cotidianos e vivências. Não se contentando aos lugares a elas destinados socialmente, constroem redes de saberes entre os muros acadêmicos, as quais posteriormente se estendem em nível regional, nacional e internacional.

Dessa forma, o presente texto busca discutir a formação de duas redes feministas: a *Red Feminismos Cultura y poder* criada no México, e o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, criado no Brasil. Essas redes são organizadas por professoras feministas que exercem a docência em Universidades públicas do Brasil e do México. Ambos os grupos possuem como ponto em comum a formação e o fortalecimento durante um contexto político-social marcado pelo fortalecimento das políticas neoconservadoras e intensificadas pela pandemia da Covid-19.

Por conta disso, para que pudéssemos acalmar as angústias diante de um futuro incerto, nos reunimos em *rede*. Apesar de diversas em nossas trajetórias e vivências, formamos um *tecido* forte e que, na amorosidade, fomos capazes de unir forças para que pudéssemos continuar reivindicando os nossos direitos sociais. Denunciamos e resistimos às políticas conservadoras dos últimos anos, traçando novas estratégias de enfrentamento aos problemas cotidianos da população que se encontra às margens da sociedade.

O encontro dessas mulheres em *rede*, produziu uma série de saberes acadêmicos, presentes em pesquisas, escritas e projetos, mas sobretudo, identificou mesmo que virtualmente devido ao contexto, espaços de acolhimento e de resistência frente às políticas de retrocesso vigentes em nossa América Latina.

A onda conservadora na América Latina

Na última década, presenciamos uma ascensão de governos de extrema direita e conservadores no mundo todo, mas aqui especificamente, nos ateremos aos países da América e ao Brasil. A partir das eleições nos Estados Unidos em 2017 e da vitória massiva de Donald Trump neste mesmo ano, aguçamos nosso olhar e passamos a refletir ainda mais sobre os perigos da ascensão da extrema direita, sobretudo em países periféricos.

No entanto, outros países, inclusive o Brasil, já davam sinais de que essa onda não iria passar de forma tão fácil. Ao seguir para a América Latina de maneira geral, podemos destacar os seguintes presidentes caracterizados como adeptos de uma política de extrema direita: Sebastián Piñera no Chile (2010-2014 / 2018-2022); Horacio Cartes no Paraguai (2013-2018); Iván Duque na Colômbia (2018-2022); Alejandro Maldonado na Guatemala (2015-2016); Jeanine Áñez na Bolívia (2019-2020); Jair Messias Bolsonaro no Brasil (2018-2022).

A onda conservadora, também chamada de maré azul, simboliza uma resposta à chamada onda rosa, que teve início no final dos anos 1990 com a vitória de governos progressistas na América Latina. De acordo com Bruna Maciel (2021), a maré azul teve início com a crise econômica nos Estados Unidos em 2008 e uma forte organização midiática em favor do conservadorismo por parte das elites dos países latinos insatisfeitas com os avanços sociais.

Para Flávia Biroli (2020), embora essa direita reúna atores com perfis ideológicos diferentes, eles têm como ponto em comum a rejeição às políticas de direitos humanos e aos tratados internacionais que garantem direitos para as populações periféricas. Por ter um forte apelo voltado ao conservadorismo religioso, esses grupos de extrema direita transformam os movimentos sociais em inimigos políticos e, por meio de várias estratégias, principalmente apelos midiáticos, deslegitimam as agendas em favor da justiça social.

Em nome dos “valores familiares” organizam ações contra os direitos das mulheres, dos negros (as) e das pessoas LGBTQIA+. Dessa maneira, o conservadorismo latino-americano (BIROLI, 2020) caracteriza-se pela coalização entre os avanços dos movimentos feministas, LGBTQIA+ e negro entre grupos cristãos e religiosos de direita. Esses grupos, ameaçam os direitos historicamente conquistados pelos movimentos sociais, assim como o Estado laico de direito.

No caso brasileiro, a vitória de Jair Messias Bolsonaro nas eleições de 2018 refletiu a consolidação no país do que é chamado de onda azul no restante da América Latina. Ao considerar o delineamento do conservadorismo religioso no Brasil, percebemos uma forte ascensão do pentecostalismo e um declínio significativo do catolicismo, resultando em uma reestruturação da moral religiosa para ser percebida como ética pública. Um exemplo disso é o combate à "ideologia de gênero".

A crise política instaurada na última década, reflexo do fortalecimento do conservadorismo, contribuiu para o Golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. Esse episódio evidenciou a fragilidade da democracia brasileira e abriu caminho para o fortalecimento de figuras políticas excêntricas, que inicialmente não pareciam representar uma ameaça devido aos absurdos proferidos, mas ganharam força após o golpe. O golpe de 2016 não foi apenas um golpe contra a presidência, mas também contra a democracia, as mulheres e todas as minorias sociais do país. Foi um golpe profundamente articulado pela grande mídia, pelo sistema judiciário, partidário e pelo empresariado (CASTRO; CAETANO, 2019).

No meio desse contexto, o nome de Jair Messias Bolsonaro foi ganhando espaço ao longo dos anos de articulação do golpe, e ele se tornou candidato às eleições presidenciais de 2018. Entretanto, Bolsonaro não apresentava uma “nova” política. Ele é um ex-capitão do exército brasileiro, do qual foi expulso por conduta imprópria e, como vingança, planejou uma série de pequenas explosões em vários quartéis para demonstrar seu descontentamento. Provavelmente por proteção de oficiais superiores, uma breve investigação concluiu que ele não deveria sofrer penalizações. Dessa forma, aos trinta e três anos, aposentou-se. A partir disso, Bolsonaro tornou-se político profissional, sendo eleito vereador do Rio de Janeiro poucos meses depois desse acontecimento (ANDERSON, 2020).

Em 1990, Bolsonaro elegeu-se como deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro e foi reeleito seis vezes, totalizando vinte e sete anos no cargo político. Durante esse período, sua carreira parlamentar se constituiu basicamente à discursos de ódio, apologia à ditadura e à tortura. Seus discursos exaltavam as forças armadas, pediam pena de morte, porte legal de armas e atacavam diretamente os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQI+. Em certa ocasião, insultou a deputada e ex-ministra dos Direitos Humanos, Maria do Rosário, atacando-a a partir de suas palavras: “Já disse que não a estuprava porque ela não merece”⁴.

Além dos discursos de ódio proferidos, Bolsonaro legitimava ainda mais o discurso misógino em defesa da "família tradicional". Não é mera coincidência que a ascensão do conservadorismo nas eleições de 2014 resultou em um quadruplicamento dos votos para o então deputado federal. Na época, esse salto nos votos passou despercebido, sendo um resultado amplificado pela crise econômica e pelo antipetismo. Quando mencionamos o antipetismo, não nos referimos apenas à fixação que os grupos conservadores têm em relação à figura de Luís Inácio Lula da Silva, mas também à revolta por ter uma mulher ocupando um cargo de tanto poder, capaz até mesmo de ferir a democracia brasileira.

Diante desses fatores apresentados, percebemos que o conservadorismo no Brasil avançou rapidamente na última década e ainda persiste. Não podemos garantir que a democracia esteja totalmente assegurada, mesmo que recentemente tenhamos conseguido eleger presidentes mais progressistas no Brasil e na América Latina. Os movimentos sociais estão cientes mais do que nunca acerca da fragilidade da nossa democracia. Só tivemos alguns mínimos avanços devido à pressão dos movimentos sociais e aqui, especificamente, do movimento feminista.

As *redes feministas* formadas para resistir ao avanço do conservadorismo e suas políticas de “morte” foram fundamentais na defesa e promoção de uma educação em direitos humanos no Brasil, país onde a crise foi intensificada pela pandemia da COVID-19.

Antes de apresentarmos as redes feministas formadas no México e no Brasil, não podemos deixar de mencionar o Movimento #EleNão. Apesar de sua excentricidade, essa foi uma das primeiras organizações de mulheres, utilizando as redes sociais formada especificamente para combater as políticas de extrema direita no Brasil, tornando visível a

⁴ “Já disse que não estupro, porque você não merece”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/10/politica/1418170279_872754.html. Acesso em: 21 set. 2020

força das mulheres na luta contra o conservadorismo em nossa América Latina. Isso porque ele surgiu dentro do movimento feminista, mas à medida que ganhou força, recebeu apoio de outros movimentos sociais, uma vez que seu objetivo era um ponto comum entre todas as populações historicamente invisibilizadas.

Em resumo, o movimento surgiu nas redes sociais e posteriormente ocupou os espaços públicos, com manifestações em várias cidades do Brasil e do exterior. O movimento #EleNão foi organizado por mulheres diante do conservadorismo instaurado no Brasil, que atingiu seu ápice em 2018, com a iminente vitória de Jair Messias Bolsonaro.

Esse movimento evidenciou o feminismo como uma das principais frentes de combate aos retrocessos sociais e na promoção de uma educação política em direitos humanos. Além disso, as plataformas digitais se mostraram potencializadoras para o movimento de mulheres, permitindo uma forma de comunicação mais horizontal, interativa e sem hierarquias (PIRES, 2021).

Dessa forma, podemos dizer que o Movimento #EleNão abriu caminho para a organização de diversos movimentos de mulheres e exerceu influência na formação das duas redes feministas que serão apresentadas posteriormente. Diante da ausência, falta ou impossibilidade de organização política das mulheres em espaços públicos, o espaço online se apresenta como um meio potente e viável para construção de uma educação feminista para/pelas mulheres. Importante destacar que o Brasil é o 3º país no mundo em acesso as redes sociais, temos hoje 131.506 milhões⁵ de contas ativas.

Rede Feminismo(s), cultura e poder. Diálogos do Sul no México

Nas últimas duas décadas, a presença dos feminismos e das feministas tem sido imparável em vários cenários, lutando para alcançar e melhorar as condições de vida das mulheres. No entanto, juntamente com conquistas como a Lei Olímpia⁶, também

⁵ Dados disponíveis em <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-no-mundo/>. Acessado em agosto de 2023.

⁶ México aprova lei que pune pornô de vingança e 'cyberbullying' com seis anos de prisão. Lei Olímpia proíbe divulgação de imagens com conteúdo íntimo e sexual reverificação de longa data do movimento feminista. Ler notícia disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-06/mexico-aprova-lei-que-pune-porno-de-vinganca-e-cyberbullying-com-seis-anos-de-prisao.html>. Acessado em agosto de 2023.

testemunhamos graves retrocessos a Lei dos Três⁷, e problemas endêmicos que continuam marcando a desigualdade, a violência e a discriminação. Um dos exemplos mais contundentes são as múltiplas formas de violência de gênero, que continuam tirando a vida de milhares de mulheres, meninas e adolescentes em todo o país.

Por outro lado, na última década, tem-se observado e apontado problemas antigos, como assédio e assédio sexual nos espaços de trabalho, acadêmicos e comunitários. Isso desencadeou várias ações e manifestações em torno do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, como a realizada pelos estudantes em varais físicos e virtuais em praticamente todas as entidades mexicanas e até mesmo em greves, como a realizada pelos estudantes das cinco unidades acadêmicas da Universidad Autónoma Metropolitana, que começou em 9 de março de 2023 e durou cerca de dois meses.

Além disso, em todo o país, são realizadas diversas ações, como passeatas e ocupação de espaços públicos, para exigir do Estado e da sociedade o fim contundente da violência contra mulheres, meninas e adolescentes, assim como a efetivação do acesso à justiça, a proteção de nossos direitos e o acesso a uma vida plena e com pleno gozo de nossos direitos.

Esses tipos de ações são possíveis graças ao fato de que, dentro da luta das mulheres, costumam ser tecidas redes de simpatia e amor de acompanhamento, empatia e associação que nos dão a oportunidade de lutar, resistir e conseguir. São ações que só são possíveis coletivamente.

Ao refletir sobre o significado das redes de mulheres em uma práxis feminista e como as construímos em conjunto, chegamos à conclusão de que as redes de mulheres começam a ser formadas desde a infância, quando começamos a perceber as limitações impostas pelo espaço público. Basta pensar nas dinâmicas que surgem nos primeiros anos de escola, onde nos ensinam que o recreio é apropriado para os meninos e é esperado que as meninas se reúnam ao redor deles. Isso nos leva a formar as primeiras redes para reivindicar espaço e começar a compartilhar e nos identificar.

⁷ Republicanos da Câmara aprovam projeto que amplia muro na fronteira EUA-México. Notícia disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2023/05/11/republicanos-da-camara-aprovam-projeto-que-amplia-muro-na-fronteira-eua-mexico.htm?cmpid=copiaecola> México rejeita leis estaduais dos EUA alegando que induzem discriminação. Notícia disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2023/07/01/interna_internacional.1515012/mexico-rejeita-leis-estaduais-dos-eua-alegando-que-induzem-discriminacao.shtml

As redes são vitais para nossa existência e subsistência, porém, mulheres feministas ressignificam essas redes, que são espaços de amor, cumplicidade, associação, cura em momentos críticos, alegria, afeto e espaços onde nos sentimos plenas, seguras, acompanhadas, ouvidas e em que podemos dar vazão, mas também ações, construções e obras nas quais apostamos que outras formas de existência e de relacionamento diferentes daquelas ditadas nos sistemas patriarcais, tradicionais e institucionais que se ditam de forma hierárquica. Tentamos tecer coletivos horizontais, criativos e relacionamentos disruptivos.

Em outubro de 2019, no Centro de Estudos Superiores do México e América Central (CESMECA) da Universidade de Ciências e Artes de Chiapas (UNICACH), um grupo de mulheres feministas de diferentes partes do México, Brasil, Argentina e Estados Unidos decidiu se reunir para compartilhar inquietações, desconfortos, esperanças e apostas na busca por formas de trabalho mais horizontais, baseadas em experiências e saberes político-pessoais, e na certeza de que não estão sozinhas ou isoladas em suas práticas nos diversos espaços em que atuam.

A Rede Feminismo(s), cultura e poder “Diálogos do Sul” é um espaço de articulação, sinergias e trabalho coletivo feminista, livre, autônomo e politicamente localizado no Sul, com o lema de criticar a geopolítica do conhecimento de e de nossos lugares — ou não lugares — de trabalho acadêmico e ativista em prol da consolidação de uma proposta de rede que não seja registrada exclusivamente no mundo acadêmico, suas relações de poder e sua burocracia. Nesse sentido, a rede não é apenas um espaço, mas a própria ação de construir redes epistemológicas e trabalhos políticos ativistas em que nos movemos... é a relação entre cultura e poder (Feminismo(s) Vermelho(s), Cultura e Poder. Diálogos do Sul, 2019, p. 1).

Nas reflexões compartilhadas, abordamos vários desconfortos relacionados à nossa condição como acadêmicas feministas: "Referimo-nos, em particular, à desvalorização de nosso trabalho, à sua pouca difusão e às perseguições e violências que enfrentamos ao criticar o poder patriarcal e colonial presente nas instituições acadêmicas" (Red Feminismos, Cultura y Poder. Diálogos do Sul, p. 1). Além disso, identificamos a banalização do trabalho feminista, juntamente com uma série de perseguições e violências que enfrentamos ao questionar o poder patriarcal e colonial, o que nos levou a buscar formas respeitadas de articulação, onde compartilhamos, caminhamos e agimos em um espaço seguro, pactuado e horizontal, reconhecendo nossas existências.

Para compreender a importância do acordo ou pacto, Lorena Cabnal afirma que é "a ação pessoal e coletiva de nossos corpos indignados com as injustiças que outros corpos vivenciam. É a energia política para resistir e agir contra as múltiplas opressões patriarcais, coloniais, racistas e capitalistas... Ela nos dá proximidade, indignação coletiva, mas também revitalização e novas forças para recuperar a alegria sem perder a indignação" (CABNAL, 2015, s/p).

Assim, a Rede Feminismo(s), Cultura e Poder. Diálogos do Sul, é o espaço de existência e resistência, onde compartilhamos, discutimos e construímos epistemologias, metodologias e experiências. É o lugar onde recarregamos energias, encontramos alegria e também momentos de descanso e apoio quando nossos corpos se cansam. Nesse espaço, encontramos apoio, amor, abraços e palavras de conforto para continuarmos firmes em nossas trincheiras.

A rede foi fundamental nos momentos em que a pandemia da Covid-19 nos perseguiu. Através da rede e da distância, participamos de seminários, colóquios, conversas e encontros que curaram nossos corações e nos mantiveram informadas através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Foi um caldeirão de bruxas que nos permitiu resistir e continuar construindo, desconstruindo e curando em um momento em que fomos vítimas do contágio e tivemos que nos adaptar à chamada "nova normalidade", um cotidiano que trouxe problemas e desafios aos quais enfrentamos de forma criativa, sempre lembrando que nossa melhor vingança e o melhor feitiço antipatriarcal é sermos felizes, cúmplices, acompanhadas, conscientes e dançantes, porque "se não podemos dançar nessa rede, então ela não é nossa rede" (Rede(s) Feminismo(s), Cultura e Poder. Diálogos do Sul, p. 4).

Rede Feminista Lélia Gonzalez no Brasil

O Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinar Lélia Gonzalez foi fundado no dia 14 de setembro de 2020. Assim como o Movimento #EleNão, apresentado anteriormente, nosso Grupo foi criado em um período sombrio no Brasil e no mundo, estávamos vivendo um desmonte e sucateamento das políticas públicas voltadas para as populações historicamente excluídas. Presenciamos um golpe contra uma presidente eleita democraticamente e a ascensão de uma extrema direita, marcada por uma política de ódio, que resultou na eleição de um presidente extremista.

Diante desse momento político-social, o Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez surgiu com o objetivo de criar, desenvolver e compartilhar pesquisas, estudos e "escrevivências". "Reafirmando que nossos passos vêm de longe" nossa proposta tem como referencial as reflexões produzidas pelos feminismos, sobretudo os transatlânticos e com teóricas(os), ativistas e intelectuais comprometidas(os) com as formas de lutas: anti-coloniais, anti-racistas, anti-patriarcal, anti-LGBTfóbicas, anti-elitistas e anti-discriminatórias. Portanto, o Grupo Lélia Gonzalez forja abordagens, análises e reflexões insurgentes, insubmissas de vozes dissidentes, pois sabemos que a resistência de Grupos aguerridos e comprometidos politicamente são importantes, pois forjam ações de resistências e esperanças como nos ensinou Lélia Gonzalez.

Amparadas pelas teorias feministas e da educação popular, buscamos romper com os princípios de fazer ciência a partir de uma posição neutra, buscando uma verdade científica. Sem perder o rigor teórico-metodológico, buscamos uma abordagem feminista e popular da ciência, desconstruindo tais preceitos, pois buscamos uma teoria que politize esse conhecimento (Sardenberg, 2002, p. 91).

Apesar das utopias que impulsionaram a criação do Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, é importante destacar que sua formação ocorreu em um período de extrema exaustão. Como idealizadoras do grupo, também precisávamos de acolhimento, diálogo e algo que nos mantivesse unidas, especialmente considerando o contexto político vivenciado durante os primeiros movimentos de criação do grupo.

No ano de 2020, em que o grupo foi formado, vivenciamos talvez um dos piores momentos. A crise sanitária decorrente da Covid-19 atingiu seu auge, com um aumento significativo no número de infectados e mortes. Além disso, o governo bolsonarista, ao invés de enfrentar a crise sanitária, adotou uma postura inerte, o que inflamou seus apoiadores com uma política baseada no ódio, principalmente contra mulheres, população LGBTQIA+, população negra e população periférica. Naquele momento, era difícil saber quem era mais perigoso: o vírus ou as políticas bolsonaristas.

Todo esse cenário político caótico poderia ter sido evitado se tivéssemos políticas públicas voltadas para a valorização dos direitos humanos e, acima de tudo, a valorização da vida. O governo de Jair Messias Bolsonaro (infelizmente é preciso nomear para que conste

nos registros) é o grande responsável pelo profundo estado de crise política, econômica e social em que nos encontramos. Mesmo com a vitória de um governo progressista em 2022, levará anos, ou até mesmo décadas, para reconstruirmos tudo o que foi perdido com as políticas baseadas no ódio.

Destacamos, portanto, que a construção deste grupo foi e continua sendo um importante movimento de resistência. É um fato que vivemos em uma sociedade patriarcal (SAFFIOTI, 2015), mas também é uma verdade que estamos caminhando na contramão do que foi estabelecido. As mulheres resistem e se movimentam para mudar essa estrutura. Nesse contexto, a feminista Flavia Birolis (2018) destaca a importância das "transgressões" feministas atualmente:

Os movimentos feministas têm atuado de “fora” (exercendo pressão a partir das ruas) e “dentro” do Estado, participando da construção de políticas e de novos marcos de referência para as democracias contemporâneas no âmbito estatal nacional e em organizações e espaços transnacionais. (BIROLI, 2018, p. 175).

Sendo assim, à medida que fomos construindo nosso trabalho enquanto grupo, em meio a conjuntura política já citada, percebemos que formávamos uma *rede*. Definimos como rede um entrelaçado de fios de espessuras diferentes e tecidos diversos, que juntos podem formar uma malha com espaçamentos regulares. Ou ainda, podemos definir *rede* como um objeto bem conhecido na cultura brasileira, feito de tecido resistente, preso pelas extremidades e que serve tanto para embalar quanto para dormir, ou ainda para a subsistência de muitas pessoas pela pesca em redes junto ao mar e rios. Entre tantos significados para aquilo que entendemos como rede, refletir sobre a etimologia da palavra nos auxilia a exemplificar o que seria uma *rede feminista*: na diversidade daquilo que somos e representamos, formamos um tecido resistente as adversidades que nos são impostas em nosso cotidiano.

O caminho que percorremos na luta nos permite pensar e construir de forma coletiva, nos permite trilhar o caminho do afeto e da ternura, como aponta a feminista Bell (2020). Contextualizar esse movimento de resistência na América Latina é refletir a partir de nossas próprias experiências e "escrevivências", termo cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo. Buscamos resgatar as múltiplas e diversas experiências das mulheres, especialmente

das mulheres racializadas e marginalizadas. Portanto, como afirmamos ao falar do Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, "nossos passos vêm de longe". E para pensar em redes feministas, também precisamos falar sobre afeto, ternura e coletividade, para que possamos resistir.

Com a construção dos movimentos e redes feministas, o que é tido como “função da mulher” e como espaço que ocupamos vem sendo questionado, inclusive com enfrentamento. Vivenciar e experienciar movimentos e construção de redes feministas, como as que citamos, reafirmam a necessidade de, segundo Hooks,

criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldade para construir uma luta feminista de resistência na base das massas. Não haverá brecha entre teoria feminista e a prática feminista. (HOOKS, 2013, p. 104).

Segundo Françoise Vergès (2021), as redes que questionam a estrutura patriarcal têm sido, atualmente, o principal fator instigador das desigualdades entre mulheres e homens, entre brancos e negros, entre heterossexuais e LGBTQIA. A total loucura da eleição do ex-presidente do Brasil, como mencionado anteriormente, demonstrou, por meio de experiências cotidianas, que nenhum dos direitos conquistados pelas pessoas subalternizadas são permanentes. Longe disso, a luta e a vigilância são ações diárias para manter os direitos já conquistados, como nos ensinou Simone de Beauvoir (2009).

Portanto, as pesquisas realizadas durante as atividades do grupo e ao longo do desenvolvimento de nossos encontros resistem e se movimentam em meio ao período que vivemos. Continuamos resistindo e caminhando contra as adversidades, comprometendo-nos com as lutas e compreendendo que a neutralidade ou imparcialidade não são possíveis.

Mesmo nos momentos mais críticos, o grupo permanece forte e atuante, realizando pesquisas, grupos de estudo, cursos de formação e eventos acadêmicos, além de ativismo nas redes sociais. Entre essas ações, destacamos dois eventos realizados pelo grupo: o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Lélia Gonzalez e o I Congresso Internacional do Grupo.

O primeiro evento, realizado online nos dias 18 e 19 de novembro de 2020, contou com a participação de 1091 pessoas inscritas e foi transmitido ao vivo pela página oficial do grupo. Esse seminário resultou no livro intitulado "Epistemologias Afro Latino Americanas",

que pode ser acessado na página da Editora Liber Ars.

Já o I Congresso Internacional do Grupo Lélia Gonzalez, realizado nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2021, teve como objetivo principal debater questões relacionadas aos movimentos sociais, direitos humanos, gênero, desigualdades sociais, violências, educação popular e teorias decoloniais no campo das ciências humanas e sociais. Nossas reflexões têm como base análises de pesquisas e ações insurgentes e insubmissas, especialmente na América Latina e no Caribe. O congresso reuniu docentes, militantes e ativistas das cinco regiões do Brasil, além de colegas da Argentina, Colômbia, Cuba e Porto Rico. Contou com 25 palestrantes, 06 Grupos de Trabalho (GTs) e a apresentação de 100 trabalhos. Em março de 2022, publicamos os anais do evento, que podem ser acessados gratuitamente na página da Editora FI.⁸

Seguindo o legado de Lélia Gonzalez, buscamos como grupo, ou melhor, como rede feminista, a liberdade das mulheres, da classe trabalhadora, das populações indígenas e da população preta dentro e fora dos muros acadêmicos. Assim, estamos em busca de uma prática feminista e de novas redes de resistência, que sejam teórico-práticas e que busquem apoiar umas às outras por meio de redes de enfrentamento, resistência, apoio e ternura, na persistência feminista de que não estamos sozinhas, caminhamos juntas e misturadas!

Conclusão: Redes feministas para uma educação transformadora

A construção das redes feministas apresentadas no texto reafirma a resistência das professoras feministas nas universidades, especialmente em tempos de profundo ódio e desmantelamento das conquistas e direitos humanos e educacionais. Mesmo em um contexto conturbado, as mulheres se reuniram e criaram espaços poderosos para a construção de conhecimentos. Esses conhecimentos não são necessariamente sistematizados, mas surgem a partir do compartilhamento de experiências.

Aprendemos com as teorias feministas e da educação popular que a educação (com sentido) só é possível se estiver de acordo com a realidade, sabendo respeitar as diferenças de forma a promover uma transformação social.

⁸ Anais do I Congresso do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez. Acesso em 20 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/449lelia>

As pesquisas realizadas no interior dessas redes, seja no Brasil ou no México, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso demonstra que resistimos e nos comprometemos com as lutas, sendo impossível sermos neutras ou imparciais diante das injustiças sociais.

No encontro dessas *redes*, buscamos a liberdade de mulheres, da população preta e indígena, da classe trabalhadora, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afinal, sabemos que estas populações ainda não são maioria nesses espaços. Lutamos a partir da teoria e da prática feminista, resistindo aos mandos e desmandos que afetam as nossas existências.

As redes criam possibilidades cotidianas de criar abordagens transformadoras para a docência na América Latina. É importante ressaltar que essa união nos mostra que não estamos sozinhas. Retornando a epígrafe desse artigo podemos constatar na experiência a poesia de Audre Lorde, a formação de redes feministas são uma forma importante de criarmos uma educação mais plural e igualitária e através disso podemos em alguma medida sentir, pensar, escrever e ser livre.

Referências

ANDERSON, Perry. **Brasil à parte**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARTRA, Eli (org.). **Debates em torno de uma metodologia feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos da educação popular**. Campinas: Papirus, 1986.

CABNAL, L. (2015). *Feminista comunitaria*. Internacionalisme Solidaritat Feminismes. Recuperado 22 de junio de 2023, de <https://suds.cat/experiencies/857-2/>

CASTRO, Amanda; CAETANO, Marcio. **Dilma Rousseff: as eleições e a lógica androcêntrica na política brasileira**. REVISTA ÑANDUTY, v. 6, p. 23-45, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.

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

MACIEL, Bruna. **A onda conservadora latina: eleições no Equador**. 2021. Disponível em: <http://petrel.unb.br/destaques/132-a-onda-conservadora-latina-eleicoes-no-equador>. Acesso em: 30 maio 2023.

PIRES, Desirée de Oliveira. **Educação e Ativismo de Mulheres nas Redes Sociais – um estudo sobre o Movimento #EleNão**. 2021. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppgedu), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Rio Grande, 2021.

Red Feminismo(s), Cultura y Poder. **Diálogos desde el Sur** (2019). Fundamentos de la Red Feminismo(s), Cultura y Poder. **Diálogos desde el Sur**.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M.B (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: NEIM/UFBA:REDOR, 2002.

VERGÈS, Françoise. **Uma teoria feminista da violência**. São Paulo: Editora Ubu. 2021.

Submissão em: 13/07/2022

Aceito em: 15/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: primer nudo para tejer la ‘red feminismos(s), cultura y poder. Diálogos desde el Sur’

Mónica Inés Cejas¹
María Teresa Garzón Martínez²
Merarit Viera Alcazar³

Resúmen: En este artículo damos cuenta del encuentro celebrado el año 2019 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, porque el mismo representa un primer nudo para construir la Red Feminismo(s), Cultura y Poder. Diálogos desde el Sur. Aquí nos centramos en reflexionar sobre lo que fue ese encuentro en términos de situarnos como feministas del Sur, discutir a propósito de las condiciones y relaciones de poder en el interior de las universidades, ubicar los ejes que pueden articular un trabajo conjunto e imaginar estrategias para sanar y continuar la lucha feminista, desde una apuesta intelectual que hace énfasis en las relaciones entre cultura y poder. De este modo, construimos una versión de la historia desde nuestras voces y sentires donde la Red nos teje y nos habilita para la confrontación intelectual que nuestras apuestas académicas implican y las prácticas reparadoras que ello supone, incluyendo las apuestas por autonomía, la creatividad, la horizontalidad y el okupar espacios.

Palabras clave: Red. Feminismo. Relaciones culturales. Relaciones de poder. Sur.

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: first knot to weave the network ‘feminism(s), culture and power. Dialogues from the South’

Abstract: In this article we give an account of the meeting held in 2019 in San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexico, because it represents the first node to build the Feminist Network ‘Feminism(s), Culture and Power. Dialogues from the South’. Here we focus on reflecting on what that meeting was in terms of positioning ourselves as feminists from the South, discussing the conditions and power relations within the universities, locating the axes that can articulate joint work and imagining strategies to heal and continue the feminist struggle, from an intellectual bet that emphasizes the relationship between culture and power. In this way, we build a version of history from our voices and feelings where the network weaves us together and enables us for the intellectual confrontation of our academic commitments and the restorative practices that this implies, including commitments to autonomy, creativity, horizontality and to squat (*okupar*) spaces.

Keywords: Network. Feminism. Cultural Relations. Power Relationships. South

SÃO CRISTÓVÃO DAS CASAS: primeiro nó para tecer a rede ‘feminismo(s), cultura e poder. Diálogos do Sul’

Resumo: Neste artigo damos conta do encontro realizado em 2019 em São Cristóvão das Casas, Chiapas, México, porque representa um primeiro nó para a construção da Rede ‘Feminismo(s), Cultura

¹ Universidad Autónoma Metropolitana/UAM Doctora en Estudios internacionales y culturales/UAM. E-mail de contato: mcejass@correo.xoc.uam.mx.

² Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/CESMECA Doctora en Ciencias Sociales/UAM. E-mail de contato: maria.garzon@unicach.mx.

³ Universidad Autónoma Metropolitana Doctora en Ciencias Sociales/UAM. E-mail de contato: pviera@correo.xoc.uam.mx.

e Poder. Diálogos do Sul'. Aqui nos concentramos em refletir sobre o que foi esse encontro em termos de nos posicionarmos como feministas do Sul, discutindo as condições e relações de poder dentro das universidades, localizando os eixos que podem articular o trabalho conjunto e imaginando estratégias para curar e continuar a luta feminista, de um compromisso intelectual que enfatiza a relação entre cultura e poder. Desta forma, construímos uma versão da história a partir de nossas vozes e sentimentos onde a Internet nos entrelaça e nos possibilita o confronto intelectual que nossos compromissos acadêmicos implicam e as práticas restaurativas que isso implica, incluindo compromissos de autonomia, criatividade, horizontalidade e ocupando espaços.

Palavras-chave: Rede. Feminismo. Relações Culturais. Relações de Poder. Sul.

Introducción

La red no es sólo un espacio sino la acción misma de construir redes epistemológicas y de trabajo político activista por las cuales desplazarnos para contribuir a la discusión sobre la producción de conocimiento e intervención en países subalternos, afrontando la responsabilidad que tienen al respecto las mujeres e identidades disidentes asumidas como feministas y cuyo locus de enunciación es la relación entre cultura y poder
Red Feminismo(s), Cultura y Poder. Diálogos desde el Sur

En el tiempo contemporáneo, la palabra red parece remitir casi exclusivamente al mundo de lo virtual en términos de la informática y de las renovadas relaciones sociales (ROVIRA, 2017). Sin embargo, red -del latín *rete*- es un concepto antiguo cuya polisemia ha venido acompañando las luchas de las mujeres y, en particular, su forma de organizarse colectivamente, afectuosamente, solidariamente; en suma, las formas de hacer comunidad en medio de las luchas. Al pensar en una red, se nos viene a la mente un entramado construido desde el tejido de fibras/ hilos que se entrecruzan, a veces de manera compleja, ocupando un espacio y un tiempo particulares, cuyas funciones principales son las de atrapar, contener y sostener. Red implica entonces las acciones de entrelazar, de establecer conexiones, también de desplazamiento por sus hilos axiales y nudos. De estos nudos surgen brotes de ideas y acciones y nuevas raíces, a modo de rizomas que guardan nutrientes. Una red es un espacio y a la vez ocupa espacio. Quienes conformamos la Red *Feminismo(s), Cultura y Poder. Diálogos desde el Sur*, feministas con diversas trayectorias políticas y académicas, pero todas situadas y apostando por eso que hoy denominamos Sur Global -desde un locus de enunciación donde cultura y poder son términos indisociables-, nos identificamos con las ideas antes expuestas porque acotan nuestra propia experiencia en la cual fuimos tejiendo(nos) en red y con ello nuestras historias, conocimientos, deseos, posturas políticas y diferencias con la intención de

producir un tejido que contenga tanto “prácticas intelectuales cuyo principio y fin es la transformación social, a las que consideramos inseparables de una perspectiva descolonizadora en la academia” (Red FcyP), como los malestares que tal tarea produce y tatúa en los cuerpos.

Aunque esta red como espacio colectivo tiene varias genealogías, fibras e hilos distintos desde donde tejer, ya que incluye las diferentes trayectorias de quienes la conformamos, todas coincidimos en señalar un nudo inicial para el tejido colectivo: el encuentro celebrado del 16 al 18 de octubre de 2019 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Este no sólo fue el encuentro inaugural de la Red, cuando decidimos asumir esta identidad colectiva y echarla a andar; sino además lo que nos permitió repositionarnos geopolíticamente en nuestros intereses y compromisos políticos, poner sobre la mesa las violencias que hemos tenido que enfrentar en el mundo de la academia occidental y las necesidades de cuidar de nosotras y sanar sin renunciar a ese mismo espacio. Para eso era importante escucharnos, posicionarnos desde un yo enunciativo en busca de coincidencias para identificar el *nosotras*. De esta manera, este primer encuentro refrendó colectivamente mucho de lo que ya teníamos en la mente y el corazón: el Sur global como espacio marginal, subalterno e irreverente, las prácticas de producción de conocimiento feminista como acción política, la necesidad de organizar nuestra praxis colectiva como red y, finalmente, los horizontes utópicos de lo que concebimos como un existir *sin garantías*.

En este artículo tres de las integrantes de la Red -Mónica, Tere y Merarit- nos proponemos tejer un relato sobre los orígenes de la Red haciendo memoria de lo sucedido en ese primer encuentro en San Cristóbal. Una memoria interesada que no sólo da cuenta de los porqués y paraqués de la Red, también de los cómo y sus sentidos, con el objetivo de ir sistematizando aquellos elementos y formas del hacer que han sido fundamentales en estos ya cuatro años de existencia, en pro de propiciar diálogos con experiencias similares e ir dejando huella en la construcción de nuestras propias genealogías. Nuestros argumentos los organizamos de la siguiente manera: en un primer apartado situamos el encuentro inicial de nuestras trayectorias vitales en torno a los feminismos y los estudios culturales en la academia y las primeras reflexiones que nos llevarían a un *nosotras* enunciativo, atravesado por los estudios culturales desde el Sur, en primer lugar desde Latinoamérica. Aquí el verbo que significa la idea de red es atrapar: atrapar(nos), dejarnos atrapar, produciendo un espacio de encuentro entre nosotras y con otras que se concretaría en San Cristóbal de Las Casas. Atrapar

permitirá comenzar a tejer buscando conexiones mediante el ejercicio de situarnos contextualmente. Presentamos a continuación, y a partir de las memorias y otras fuentes primarias del encuentro, una propuesta de lectura de tres hilos axiales reflexivos que irán constituyendo la trama de la Red: cultura y poder, pedagogías y la red (éste último incluye las estrategias que lo caracterizan). Las memorias revelan un rico entramado de reflexiones, por lo que resulta desafiante escoger fragmentos representativos. Los hilos fueron una invitación abierta a desplazarnos por ellos, a tejer desde ellos nuestras experiencias sobre investigación, docencia, activismos y sus contextos (partiendo frecuentemente de malestares que identificamos como comunes) para ir modelando el proyecto de red que *todas* podríamos llegar a habitar. Cerramos con reflexiones finales sobre la Red como lugar *nuestro*.

Atrapar para situarnos a nosotras mismas

La vida y las trayectorias académicas, ambas tan difíciles para las mujeres, hicieron que Mónica, Tere y Merarit coincidiéramos en el mismo espacio académico. En el año 2014, tuvimos la posibilidad de articularnos íntimamente en un doble habitar: los feminismos y los estudios culturales; mismos que entendemos como “práctica[s] intelectual[es] con una clara vocación política” (RESTREPO, 2012, p. 126), o mejor: “lugares de intervención política e imaginación teórica” (GARZÓN et al., 2014, p. 160) en donde anclamos nuestro hacer político-intelectual. Desde entonces empezamos a trabajar juntas como niñas en dulcería, en tanto por fin pudimos construir un equipo que, pese a las diferencias y diversos intereses, puede desarrollar un trabajo en común bajo lógicas de respeto, diálogo, creatividad y cuidado. No es que no tuviéramos esa experiencia de trabajo; por ejemplo, en el activismo, más bien se trata de que confluimos en un momento donde nuestro trabajo académico como feministas tenía que vérselas fuertemente con el descrédito, el olvido y diversos tipos de violencia. Por ello, en un primer momento centramos nuestro esfuerzo en construir una historia nuestra, y no de manual, sobre los estudios culturales en Latinoamérica y el papel que han tenido las mujeres en el campo.

Este primer ejercicio, cuasi arqueológico, cuasi genealógico, que da como resultado el artículo titulado: *Ninguna guerra en mi nombre. Feminismo y estudios culturales en Latinoamérica* (GARZÓN et al., 2014), nos permitió situar referentes feministas en el campo de los estudios culturales, retar varios hábitos de pensamiento que se vienen reiterando desde

las historias más hegemónicas del campo y, sobre todo, inyectarnos una dosis extra de motivación para seguir adelante con nuestras apuestas, ya que se hizo más que evidente que no estamos solas. Con *Ninguna guerra en mi nombre* iniciamos un tejido a través del cual logramos atraparnos a nosotras mismas y, en palabras de Merarit:

[Entre nosotras] hay un crecimiento muy grande en la forma de hacer y construir epistemología feminista. Es el reconocimiento de trabajar desde otras lógicas, desde lógicas de colectividad, desde lógicas horizontales, que la verdad ha sido una lucha desde los activismos feministas, pero hacerlo desde dentro de la academia, tener diálogos horizontales que a lo mejor pueden resultar incluso como utópicos o idealistas, pero cuando se pueden materializar considero que te da mucha satisfacción y que se genera otra manera de hacer conocimiento (LIMINAIRE, 2019, n.14).

Pero esto no es suficiente, pues así como nosotras avanzamos en esta tarea, otras muchas colegas hacían lo propio y experimentaban malestares similares o idénticos a los nuestros. Por lo que surgió, en especial en Mónica y con base en sus interacciones con la mayoría de nosotras, la idea de tejer una Red más amplia por medio de la cual: “conocer(nos) y articular(nos) mediante una propuesta feminista abierta donde nuestros intereses, motivaciones (¿pasiones?) encuentren un espacio de realización creativo y colectivo” (Convocatoria al encuentro en MEMORIA, 2019). Fue entonces que, en el año 2019, quienes veníamos trabajando ya desde el 2014, junto a colegas como Karina Ochoa y Fernanda Vázquez⁴, nos convocamos y

⁴ Karina, Fernanda y Mónica tuvimos una reunión en un café de la Ciudad de México, el 19 de septiembre de 2019, donde hablamos intensamente de cruzar más nuestros caminos académicos desde tres unidades de la UAM, teniendo en mente a colegas como Tere, Merarit, Lucía Nuñez, Natalia Cabanillas, Chloé Constant y Marcelle Maese. La escuela internacional de primavera “Pensamientos y feminismos descoloniales latinoamericanos” convocada y liderada por Karina para trabajar intensamente una semana cada año en la Ciudad de México fue un espacio profundamente estimulante en torno al *Sur* al abrirse generosamente a otros sures (como por ejemplo el pensamiento feminista africano), allí llegaba cada año Marcelle Maese primero como estudiante, luego como docente especialista en pensamiento feminista chicano. El seminario “Perspectivas feministas de la interseccionalidad” que Mónica comparte con Karina desde 2018 en el Doctorado en Estudios Feministas de la UAM-X fue y es también un espacio convocante. Aquel 19 de septiembre, sugerimos una reunión para el 20 de noviembre de 2019 que se llevaría a cabo en la UNAM (donde labora Lucía). No imaginábamos entonces que sólo un mes después estaríamos en San Cristóbal (Tere, quien no pudo llegar ese día, ya estaba aprestando todo en el Cesmeca para el que sería el encuentro fundante de la Red). Tan apremiante era para todas lanzar una nueva iniciativa. También había sido tema con Mercedes Zúñiga y Rosalba Robles en encuentros informales durante el VII Congreso de la Red de Estudios de Género del Norte de México que se realizó en Hermosillo, Sonora, el 25 y 26 de octubre de 2018. Allí Tere, Merarit y Mónica propusimos la mesa “Intervenciones feministas en los estudios culturales desde el sur global”. Asimismo, fue tema de conversación en un encuentro informal a finales de 2018 con Julia Antivilo. Sara Islas invitó a Mónica a su espacio de trabajo en Tijuana para una conferencia un mes antes

convocamos a otras para reunirnos en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, para conocernos y reflexionar durante tres días. Fue algo así como una apuesta basada en la intuición de que haríamos *click* entre nosotras, ya que no todas nos conocíamos con la profundidad necesaria para concretar lo que ambiciosamente proponía la convocatoria. La elección de San Cristóbal no fue arbitraria y tampoco la de trabajar en las instalaciones del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), casa de Tere. San Cristóbal es una ciudad llena de matices y cuna de la colonialidad, donde destaca la lucha zapatista, la rica vida cultural, los contrastes entre la vida indígena y la mestiza, así como un movimiento de mujeres antiguo y de gran relevancia para la región; pero dicho contexto es también es un escenario de mucha violencia contra las mujeres.

En particular, Tere venía sufriendo una serie de ataques por su trabajo académico y activista por lo que, en sintonía con lo que deseábamos de la Red en términos de afrontar los malestares que genera nuestro habitar la academia juntas, decidimos que era preciso ir hacia allá, también como una primera apuesta de acompañamiento, cuidado y apoyo colectivo.

A San Cristóbal asistimos de manera presencial: Mónica Inés Cejas (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco), Mercedes Zúñiga (El Colegio de Sonora), Sara Islas (Universidad Autónoma de Baja California), Merarit Viera (UAM-Xochimilco), María Fernanda Vázquez Vela (UAM-Cuajimalpa), Marina Tomasini (Universidad Nacional de Córdoba-Argentina), Lucía Núñez (Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México) y María Teresa Garzón (Cesmeca-Unicach), y de manera virtual: Natalia Cabanillas (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Brasil), Karina Ochoa (UAM-Azcapotzalco), Julia Antivilo (Cátedra Rosario Castellanos, UNAM), Chloé Constant (Flacso-México), Rosalba Robles (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Ana Lau (UAM-Xochimilco) y Marcelle Maese (Universidad de San Diego, EU). En esos tres días de trabajo se realizaron cinco sesiones para situarnos desde nuestras experiencias en la docencia, en la escritura, en la investigación y, finalmente, para proponer formas de articulación, con los siguientes objetivos particulares:

del encuentro en San Cristóbal, allí compartió las ideas de formar un espacio colectivo. Sara se mostró entusiasta y fue de las primeras en responder a la convocatoria de Tere. Marina, especialista en juventudes, estaba realizando una movilidad en la UAM-X por entonces. Merarit hizo mancuerna con ella de inmediato, sus experiencias de docencia e investigación desde Argentina enriquecerían el encuentro, ¿cómo no invitarla?

- 1) Generar una agenda abierta de trabajo
- 2) Explorar las formas de articulación entre nosotras
- 3) Pensar juntas en plataformas que nos permitan compartir conocimiento.

Las jornadas de trabajo incluyeron conocernos y reconocernos, pensar las maneras en que hemos llegado al trabajo académico como feministas y los aprendizajes a propósito, porque nos interesaba localizar nudos de convergencia en nuestras experiencias y trayectorias para identificar cabalmente lo que deseamos como red y lo que no. Un ejercicio que Mercedes describe así:

Bueno, yo creo que esta red a mi me parece fundamental porque nos está aportando desde este trabajo de compartir experiencias... las miradas, donde te repositionas, donde te acercas a los problemas, nos va construyendo [trabajar en red] una mirada primero hacia nosotras mismas: quiénes somos, desde dónde estamos construyendo, trabajando, hacia dónde queremos ir y cómo lo queremos hacer. Y en ese sentido es muy importante poder compartir los trabajos que hacemos, ver cómo los hacemos, desde qué perspectivas estamos trabajando incluso ya desde términos muy académicos, desde qué categorías, cuáles herramientas teóricas, qué metodología, qué epistemología, pero al final de cuentas algo que es nuestro punto de partida es que hay una visión, un posicionamiento político desde el feminismo (MEMORIA, 2019)

En ese mismo sentido, Fernanda continúa el diálogo tejiendo conexiones:

Ya tenemos coincidencias aunque yo trabaje cosas de India. Y conectarme con alguien más que está trabajando violencia y pensamos cosas o hemos leído cosas distintas y justamente ahí vive la riqueza que hacemos crecer juntas [...] pues siempre lo académico es dialógico, es relacional, entonces pues no es una batalla solitaria de nosotras y además todavía tenemos estas cosas de ser mujer o estar vinculadas a líneas de trabajo feministas para resaltar lo que que tiene que ver con las mujeres que han sido invisibilizadas, puestas a un lado, pues todavía hay unas resistencias en las instituciones, en el aula, con nuestras alumnos. con nuestras alumnas. Entonces. es muy enriquecedor estar compartiendo estas experiencias pues nos llenan de herramientas (LIMINAIRE, 2019, n. 12).

Natalia agrega el contenido utópico:

queremos vivir con la plenitud de nuestro feminismo y de nuestra actividad intelectual y política. Celebrar cada día de vida, como un día ganado al proyecto

de exterminio de las subjetividades no colonizadas (o al menos anticoloniales); y dentro de nuestro vivir en plenitud, pensar juntas, escribir, leernos y publicarnos. Precisamos de todas nuestras imaginaciones juntas para construir el mundo que deseamos (MEMORIA, 2019).

Y que Sara representa como:

La posibilidad de vincular la realidad que vivimos en la transfrontera, todos los fenómenos que se están agudizando para los cuerpos de las mujeres, nuestras cuerpos, pero también ponerlo en diálogo y conexión con nuestras compañeras del centro del país, del sur, de nuestro continente, incluso bajo esta consigna: donde nosotras estamos empieza en Cono Sur. Entonces somos la puerta de entrada a la decolonialidad también [...] Y la red va a significar eso para mí: espacio de resistir, espacio de diálogo, también de reconocernos y, aparte de reconocernos, hacer estos lazos de complicidad entre mujeres... los espacios brujiles (LIMINAIRE, 2019, n. 14).

Un primer ejercicio que desarrollamos, muy necesario por cierto, fue situarnos en nuestras trayectorias académicas en los Estudios Culturales, los Feminismos y otros campos de producción de conocimiento para poder así identificar anclajes iniciales entre nosotras, un trabajo que se hemos venido realizando y se suma al interés por pensar desde los Feminismos las relaciones entre cultura y poder en sus múltiples aristas. Tere dio inicio al ejercicio afirmando:

Escribo desde el feminismo [...] casi siempre desde la primera persona como una forma no sólo de situarme a mí misma –en la academia tengo el lujo, por ahora, de investigar lo que yo quiero. En ese sentido, solo investigo lo que me “cruza” vitalmente, aunque suene a cliché–, sino también de hacer autoetnografía como una estrategia de hacer de lo personal, una apuesta teórica y política. Fue así, por ejemplo, como llegué al tema de la blanquitud. Entiendo que el ejercicio de “escribir” conlleva riesgos: hablar por las otras, ser parte del andamiaje letrado de la colonialidad, pero también implica deserción: a las mujeres –a muchas de nosotras– nos fue prohibida la escritura. Por ello, soy de la idea de que la escritura es un arma y funciona como tal –en pro y en contra– y por ello se debe saber usar a la perfección –porque cuando desarmas un arma debes usarla– y, desde ahí, escribir sobre nuestras existencias con potencia y humildad, sin una aspiración trascendental (MEMORIA, 2019)

Mientras que Mercedes hizo énfasis en la importancia del contexto y de estar situada señalando:

Escribo desde una postura crítica posicionada desde el feminismo y de las mujeres, recuperando perspectivas que se han hecho de género siempre y cuando sean útiles. Lo que me interesa es tener un posicionamiento político que trate de explicar para comprender. Uso un enfoque transdisciplinar o fuera de las disciplinas, desde las mujeres y como mujeres, viendo a las mujeres como sujetos políticos activos [...] En las poblaciones de mujeres más desprotegidas, donde la violencia es tan brutal, es donde es posible que esa violencia sin disfraces genere procesos de transformación y ese es un punto cardinal para la investigación, la reflexión y la acción política (MEMORIA, 2019)

Continúa Sara diciendo que:

Tenemos que hacer los espacios de resistencia y tenemos que empezar a visibilizar desde las prácticas culturales feministas que traemos, desde distintos lugares. A mi siempre me ha tocado hacerlos desde un activismo, desde mucho más joven. Ahorita giré al ámbito educativo con estos procesos feministas, siempre he trabajado feminismo, brinqué de los estudios lésbicos ahora a los estudios educativos con las colectivas feministas, pero siempre ha sido debido a la resistencia (LIMINAIRE, 2019, n. 14).

Por su parte, Mónica anota que:

[...] escribir sobre mujeres, es la marca. Se ha usado el género como entrada, pero con todas las críticas. El por qué tiene que ver con el cómo y eso tiene que ver con hacer inteligible mi propia existencia. Una existencia de clase, racializada, en un contexto determinado, pero también hecha de malestares que no se podían hacer palabra: ¿por qué [mi existencia] debe ser así?... [Se debe tener] cuidado con la forma en que me enuncio, ya que implica el para qué hago tal acción. Es un proceso a veces doloroso, pues las condiciones que han forjado la propia existencia son fuertes. Hallar las estrategias de transformación y las trampas del sistema. ¿Qué es el feminismo blanco? No queremos dejar de leer cosas... por qué (MEMORIA, 2019)

Concluye Merarit cuestionando(se):

Entonces, yo ¿qué espero de lo que ahora nombramos como red? Para mí ha sido un grupo de trabajo con compañeras, amigas, maestras, senseis, con las

cuales he compartido formas de escribir, de pensar, hemos reflexionado, con las cuales también hemos discrepado, porque la disputa es necesaria y felizmente útil para el crecimiento, pues seguir teniendo estos diálogos y seguir pensando que las elecciones de nuestra vida en relación a nuestro posicionamiento político, a nuestra forma de construir y de escribir sobre lo que nos interesa y saber qué queremos hacerlo, queremos visibilizarlo... nosotras queremos escuchar, porque no le damos voz a nada, sobre lo que queremos escuchar y ver y compartir nuestras reflexiones, [que esto] se pueda seguir haciendo y si esto le sirve a alguien más para generar prácticas de resistencia, de subversión, de disidencia y podemos fisurar un poquito el patriarcado (LIMINAIRE, 2019, n. 14).

Esta apertura del evento fue, de alguna una manera, el inicio de una genealogía de nosotras que puede partir tanto de la negación “pues eso también nos define. [Y] el ejercicio genealógico si es que éste existe está llamado a interpretar también desde el olvido, las ausencias, las negaciones, las discontinuidades y los silencios” (GARZÓN, 2019, p. 264), como de insistir, como lo hace Mercedes, que “nuestra historia de vida es muy importante y enunciar cuáles son los procesos que permitieron ser lo que somos. En principio hay que sentir” (MEMORIA, 2019). Bajo la anterior consigna, y luego de posicionarnos desde “nuestros” lugares –o no lugares– de trabajo académico, hicimos énfasis en la pregunta sobre cuáles espacios sociopolíticos nos interesan, por lo que subrayamos la necesidad de construir un diálogo real Sur-Sur que incluya nuestras inquietudes y trayectorias, la urgencia de construir otras genealogías de los feminismos y de escribir desde la periferia. A propósito, Sara sostiene enfáticamente:

Y eso es muy fuerte en la frontera, porque como tenemos al lado a los Estados Unidos es un proceso muy complicado incluso para nosotras reflexionarnos desde ahí. Y eso nos lleva a hacer múltiples diálogos pues, en el caso de nosotras, sólo la interseccionalidad es la que nos da respuestas (LIMINAIRE, 2019, n. 14).

Mónica continúa:

Entonces en colectivo también pensamos eso: un conocimiento colectivo común como éste y también pensar si con eso generamos una epistemología o un vínculo Sur-Sur donde el guión [que une Sur y Sur] sea algo desde nosotras, donde nosotras decidamos cómo hacer ese diálogo. Ahora lo más rico es explorar cómo lo podemos hacer, no solo a través de temáticas sino a través de motivaciones, incluso a través de afectos [...] Es muy bonito el desafío de

construirmos como grupo. En ese sentido, estamos todas muy animadas, muy contentas y además con el placer de que la reunión inicial, todo este proyecto sea aquí en San Cristóbal y aquí en el Cesmecca (LIMINAIRE, 2019, n. 13).

Un diálogo que, entre otras cosas, no parte de la revictimización, más bien lo hace desde una noción de agencia como lo propone Fernanda hablando de su investigación donde tuvo que trabajar con mujeres categorizadas como “viudas”. “¿Qué se hace con esto?” se pregunta Fernanda y responde: “construir historia de mujeres en India dentro de los estudios subalternos desde la agencia porque con la violencia, al morirse esta figura que está allá afuera y es la que las mantiene, pues tuvieron que salir a trabajar, tuvieron que salir a exigir justicia por la muerte de sus maridos y generar una organización entre ellas” (LIMINAIRE, 2019, n. 12). Así las cosas, ese diálogo Sur-Sur nos ancla puesto que, en palabras de Mónica, es ahí donde nos hacemos feministas y regresamos a nosotras de otra manera: “la experiencia laboral y el puente con África me permitió volver a mí [misma] de otra manera, es decir, Latinoamérica en diálogo con África”. Natalia completa la idea del porqué de este diálogo: “El diálogo Sur Sur, el feminismo antiracista o el conocimiento, nada de eso transforma completamente al mundo... pero activa las imaginaciones radicales y transforma a las personas. Y es en ellas, en las personas, donde se deposita mi esperanza y mi sonrisa” (MEMORIA, 2019).

Situarnos implicó un ejercicio de pensarnos a nosotras mismas y nuestras trayectorias contextualizándolas necesariamente en las condiciones institucionales y políticas que nos llevaron, de alguna manera, a estudiar y hacer estudios feministas y culturales, incluyendo los cruces con el pensamiento descolonial y del Sur, y los desafíos que eso implica. En ese sentido, fue nodal poner sobre la mesa el tema de la dimensión de los cuidados en el trabajo académico y la necesidad de conformar grupos autónomos de mujeres con perspectiva descolonizadora en la investigación y en el ejercicio docente. Situarnos nos permitió, en suma, atraparnos a nosotras mismas, nuestras historias e ir construyendo nuestras genealogías como el primer paso para ampliar nuestro grupo inicial, articularnos con más pensadoras y académicas que trabajan temas de cultura y poder; posibilitando así poder tejernos juntas, desde los personal que es político, desde “abajo” -es decir sin organizar y condicionar la existencia como grupo a una demanda institucional-, en una red que no se inscriba exclusivamente en el mundo académico, sus relaciones de poder y su burocracia.

Identificar los hilos para tejer la red

Como lo hemos dicho antes, en San Cristóbal se plantearon cinco sesiones de trabajo, las cuales siguieron una misma dinámica: se planteó un grupo de preguntas estimuladoras con el objetivo de que cada cual pudiera responder a una o varias de ellas y propiciar el diálogo. Para romper un poco el hielo, solicitamos que dos compañeras fueran líderes de las sesiones con presentaciones no mayores a 15 minutos. En estas sesiones cada una de nosotras fungió como una especie de costurero que contiene una variedad casi infinita de material para tejer o bordar y, a través del diálogo, la controversia, la risa y, a veces, las lágrimas, expusimos muchos hilos y decidimos cuáles íbamos a usar para tejer nuestra red, siempre acompañadas por un buen café, frutas y pan. Este proceso fue denso y estuvo lleno de contenido por lo que resumirlo es difícil; no obstante, a continuación, presentamos tres de esos hilos que nos parecen cardinales y las maneras de tejerlos.

Cultura y poder

¿Cómo concebimos la relación entre cultura y poder? ¿Desde cuáles disciplinas/interdisciplinar o indisciplinas lo hacemos? ¿Cómo buscamos legitimidad para nuestro trabajo y frente a quiénes la buscamos? Estas fueron tres de las preguntas clave que nos hicimos en pro de ir tejiendo un entendimiento en común sobre lo que hacemos en términos de trabajo intelectual y desde dónde lo hacemos. Y más cuando no todas las integrantes de la red se adscriben al campo de los estudios culturales, pero cuyo trabajo sí está cruzado por la relación entre cultura y poder. Como una de las líderes de la sesión, Mónica relató la trayectoria escolar en los niveles de posgrado que la llevaron a apostar por los estudios culturales pensando, al mismo tiempo, en clave descolonial. Así:

En mis estudios de maestría en México que por entonces duraban tres años muy escolarizados, en los últimos semestres se veían temáticas más sociológicas, incluyendo una crítica al paradigma del desarrollo. Y eso generó la posibilidad de estudiar la cooperación internacional japonesa en África como una relación de poder donde la cultura (en la producción de otredad) incidía con consecuencias que afectaban el acceso diferenciado a recursos y las relaciones de poder. Una vez allí, en Japón donde continué mis estudios de posgrado, reorienté la investigación hacia las ONGs japonesas con actividades de cooperación en África, animada yo misma por la curiosidad que me

despertaba el creciente interés por África, en los años noventa, de ciudadanos japoneses. Una pregunta resultó reveladora: ¿qué es para usted África, cómo la define en una sola palabra? La respuesta que invariablemente se repetía era: lejos. La investigación se centró entonces en desentrañar los significados de ese “lejos”. Las diversas organizaciones que estudié me enseñaron mucho de Japón, sus imaginarios y producción de otredad desde su propio contexto local y global. Aparecía claramente la cultura como poder en un programa de estudios internacionales y culturales que hoy puedo identificar como crítico de la colonialidad del saber y del poder, de las ciencias sociales, de las relaciones internacionales hegemónicas y a la modernidad como constructo de poder.. Después de eso, se llega a México y se construye un lugar para habitar (MEMORIA, 2019).

Fernanda, por su lado, relata una experiencia vital que la lleva a dar un sentido distinto a la noción que tenía de lo cultural. Se trata de una invitación a comer comida india en casa de una mujer india quien usaba las manos como cubiertos lo cual, pensó Fernanda, puede leerse como un acto de “mala educación”. Sin embargo, si se sitúa la práctica de comer con las manos en un contexto diferente al occidental la misma práctica es investida de significados distintos. Por ejemplo, en India el alimento está conectado con “sentir” y usar otros sentidos que lleva a pensar en las realidades y las creencias que están detrás de las prácticas y las nociones de lo correcto e incorrecto. Los símbolos, los sentidos y sus significados están ahí y juegan un papel relevante en la vida cotidiana, pero también en su relación con las instituciones y el Estado. Merarit suma a la conversación argumentando cómo estos imaginarios relacionados con estereotipos permiten formular una lectura de la cultura como poder y ver las prácticas que sustentan jerarquías y nociones de superioridad. En este punto, Marina reconoce que hacer una crítica a la propia formación -psicología social crítica-, la cual implicó el diálogo con otras disciplinas, crisis con la formación y un regreso para rescatar lo que puede ser útil en esa formación, le ha permitido comprender a la cultura en tanto la nominación de los campos de saber.

Y es que entender la cultura como poder a partir de diálogos y no limitar la cultura a una lectura antropológica por medio de lecturas venidas del campo de los estudios culturales o del cruce entre cultura y poder es fundamental para la Red. Lo anterior no sólo redundaría en una postura indisciplinada que se resiste a encasillar el trabajo académico en las disciplinas, sino también en la pregunta de: ¿frente a quién debemos hacer legítima nuestra práctica intelectual? A propósito, Merarit afirma:

Esta perspectiva te permite hablar de un tema como el rock, como la música, de manera “seria”, pero por otro lado también hay otras luchas: en dónde es tomado en serio este tema, con quiénes, quiénes legitiman lo que dices institucionalmente y de forma más macro. Muchas veces como que mi tema no importa, no interesa. Yo digo que hablar del rock, hablar de la música y hablar de las mujeres es igual de importante que hablar de la economía del país porque contribuye a la misma y etcétera. Siempre hay que justificar esto frente a las instituciones normativas masculinas, patriarcales, androcéntricas donde, además, dicen “roqueras siempre ha habido”, pero no pueden ver las relaciones de poder que se generan dentro de la música [...] Es un ir y venir, no ha sido sencillo, pero tampoco puedo decir que me han puesto el pie en todos lados, me he encontrado con gente con la que he podido trabajar, dialogar; por ejemplo, con este grupo de mujeres (LIMINAIRE, 2019, n. 14).

Para Fernanda, esto tiene que ver con los métodos y las herencias positivistas en las cuales debes “probar”. La legitimidad también se da por quién guía lo que es o no conocimiento y, en buena parte, las políticas de conocimiento de las universidades. Desde otras coordenadas geopolíticas, Marina nos dice que, pese a las batallas dadas históricamente, desde un lapso de tiempo se siente que no se tiene problemas de legitimidad, pues en Argentina se ha posicionado la academia feminista y las políticas de transversalización de género. Sin embargo, ¿qué se oculta allí? En ese mismo sentido, Mercedes asegura:

¿Quién puede mantenerse en los límites de las disciplinas? Ahí hay un reto de “legitimar” el diálogo con otras ciencias. El ejercicio transdisciplinar nos ha ayudado a no tener miedo y a asumir los riesgos del temor de no “saber hacer” fuera de las disciplinas y sus normatividades. Los juegos de la legitimidad y dónde está ella. Por eso es importante pensar a cuál legitimidad le vas a apostar. O hacer lo que se desea y no entrar a esos juegos de poder que implica la legitimidad académica. Dependiendo de la apuesta por la legitimidad se orientan el hacer académico y la investigación (MEMORIA, 2019).

Sara concluye este punto afirmando que hacer feminismo en la academia es una apuesta contrahegemónica; en especial, cuando se lo reconoce con el trabajo cualitativo y otro tipo de metodologías que se relacionan con la experiencia. Por tanto, para ella, es importante legitimarse ante las estudiantes y las mujeres de afuera, aunque haya costos.

La reflexión en torno a la cultura y el poder desde una visión feminista e irreverente ya se venía construyendo desde el 2016, cuando Mónica impulsó un análisis crítico en torno a distintas prácticas de mujeres, creadoras de cultura, desde una visión politizada. Tere y Merarit

ya estaban generando “fantasías” en torno a sus propias investigaciones e intereses y, en conjunto con Mónica, participaron en la labor de materializar el libro *Feminismos, cultura y poder. Prácticas Irreverentes* (CEJAS, 2016), donde la irreverencia fue el eje rector: “como colectivo, entramos en un diálogo con las mujeres inapropiadas que habitan nuestro tema de investigación mediante epistemologías provenientes de los estudios culturales y el pensamiento feminista” (CEJAS, 2016, p. 12).

La irreverencia se nos presentó como una posibilidad de complejizar a la cultura desde un otro lugar fuera de los estándares masculinos, heteronormativos y patriarcales, los cuales suelen ser racistas y clasistas. Así, pensar en la importancia de “la política en relación con la cultura [...] que se encuentra en las fisuras, en las resistencias que se ejercen en la vida cotidiana, en las formas de negociación y estrategias, en las subjetividades” (CEJAS, 2016, P.13) es una constante que arropó el surgimiento de la Red y el diálogo construido en ese primer encuentro en San Cristóbal, ya que el malestar se hace presente en nuestra cotidianidad en una academia donde pareciera que “nosotras-feministas” tenemos que defender día tras día nuestra fantasía, esa que es posible, y así lo hacemos asumiendo los costos que ello implica.

Pedagogías

¿Qué implica una pedagogía feminista latinoamericana/mexicana/ desde nuestras regiones, en suma contextualizada? ¿Cuáles son nuestras experiencias de docencia en el marco de nuestras instituciones (sus estructuras de organización y gestión del conocimiento)? Estas son las dos preguntas que se abordaron con el propósito de sumar un segundo hilo a nuestro tejido. Merarit, como líder de la sesión, toma la iniciativa para desarrollar esta temática aludiendo a su propia experiencia de vida familiar gracias a la cual hoy se nombra como una profesora feminista, muy a pesar de “venir de un mundo de docentes normalistas” y ante “el deseo de ser otra cosa y las disputas que ello produjo”. Así lo expresa Merarit:

De un tiempo para acá, yo soy una profesora feminista en primera instancia, es lo que me ha permitido incluso sentirme identificada con una forma de ser profesora y hacer pedagogía. La práctica docente se ha centrado en generar una reflexión continúa sobre nuestras realidades por medio de reflexiones colectivas. Mostrarse como humana que se ubica en posiciones políticas como ética pedagógica. Reconocimiento de “saberes diferenciados” frente a los

imaginarios que dicen que las docentes tienen la “verdad” y las “respuestas a todo” con el fin de romper las jerarquías que atraviesan la experiencia en aula. Aprender a hacer juegos discursivos, giros a los discursos, para poder plantear temas importantes y poder *jugar* con el poder de las instituciones. Las implicaciones de ser feministas son principalmente: mantener una ética (una serie de actos que me hagan sentir cómoda con mi forma de referirme a cómo estudiar la realidad que nos rodea) que me permita no ocultar a mis estudiantes mis posturas políticas y también los *tips* que me han permitido comprender cosas que me interesan en procesos de investigación. También busco constantemente adaptar mis programas con temas relacionados con explicitar, visibilizar diferencias producto de relaciones de poder en contextos y condicionamientos específicos (MEMORIA, 2019)

Natalia, desde Brasil, nos comparte su medio de inserción laboral:

UNILAB es una universidad pública y federal con dos características centrales: una está situada en un municipio rural, área de plantación de plátano y caña de azúcar, una región árida e históricamente marginalizada. Y también es una universidad internacional, con acuerdos de cooperación con los países africanos de lengua oficial portuguesa (Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe, Angola, Mozambique y Guinea Bissau), esto significa que la mayoría de nuestros alumnos proviene de áreas rurales del nordeste brasileiro, inclusive muchos son de familias campesinas; y un tercio aproximadamente proviene de países africanos...

Trabajo con sujetas-cuerpas que históricamente son estigmatizadas como fuerza de trabajo brazal, como cuerpos disponibles para el consumo del turismo sexual extranjero y de la maquinaria capitalista del sur del país, proveedores de servicios baratos en las grandes urbes brasileñas, o sujetos a contratos de semiesclavitud en las plantaciones de caña de azúcar o plátano. Y nuestro trabajo universitario aquí está vinculado a instigar a nuestros estudiantes para que se miren, se vean y se construyan como intelectuales: intelectuales como los profesores de escuelas rurales de la región, intelectuales en un mundo académico que no tiene en la agenda las necesidades del nordeste brasileiro, mucho menos de África...

Aquí, pensar *el afuera* es romper el cerco: el cerco de casa, el cerco de la plantación, el cerco del trabajo servicial asociado a los cuerpos negros, el cerco de clase y por fin, el cerco mental que te dice todo los días “no puedo”. Cada profesor que se gradúa, cada profesora que se gradúa, es un cuerpo que le arrancamos al proyecto extractivista (MEMORIA, 2019)

Sara, por su parte, se reconoce como “seducida [desde pequeña] por la lógica de que la educación podía detonar cosas” (MEMORIA, 2019). Así lo ha vivido haciendo genealogía de sus propias prácticas de docencia: “en preparatoria en contextos de mucha violencia, enfocada

en el trabajo con mujeres adultas en torno a crianza de animales y cultivo. En Tijuana laborando en un diplomado para promotoras sociales por medio de pedagogías inspiradas en Paulo Freire. En la Ibero trabajando desde la práctica política feminista; en especial, con mujeres desde la transgresión como pedagogía en donde se reconocen todas como sujetas” (MEMORIA, 2019). Por lo demás, desde la experiencia, Sara pone sobre la mesa tres cuestiones fundamentales: la construcción de un *currículum cínico* que se distancie de la hegemonía del positivismo patriarcal; la necesidad de siempre posicionarse en las realidades geopolíticas que se habitan, por ejemplo, en la frontera y sus intersecciones; la responsabilidad política de lo que implica trabajar en y con comunidades poniendo freno al extractivismo y, por último, la potencia de las pedagogías fuera del aula y de las redes frente al desgaste que generan las mismas instituciones.

Marina coincide en definir como “lucha” a la defensa de “pedagogías creativas en función de otra forma de producción de conocimiento”. Y es que resulta: “imposible no tomar parte de las coyunturas que aparecen en la institución [...] Las condiciones bajo las que se evalúan docencia e investigación han desvalorizado el trabajo docente, lo que ha generado que muchos docentes pierdan interés en ello. Esto no es el caso, la práctica docente se hace ‘sin garantías’” (MEMORIA, 2019). A propósito, Mercedes insiste en la necesidad de: “seguir aprendiendo estrategias pedagógicas que sean más acordes a nuestras propuestas políticas” (MEMORIA, 2019), y redirecciona la discusión hacia posicionar otras formas de producir conocimiento y las maneras en que éste puede compartirse; por ejemplo, a través de fanzines, como dice Sara, con poesía, como agrega Mónica, recurriendo a los archivos de la lengua, la estética corporal y de vestimenta y a la comida como sugiere Natalia, o incluso con herramientas más tradicionales como los mapas conceptuales, como propone la misma Mercedes.

Pero el ejercicio de producir conocimiento no se agota con esto, por lo que se hace preciso entrar también a la discusión sobre las biografías utilizadas en nuestros programas, analizando los motivos que nos llevan a proponer, o no, bibliografías hegemónicas ya que, en palabras de Lucía, “hay procesos de descubrimiento de otro tipo de bibliografía lo que implica cómo comprender los debates que permiten entender el andamiaje del poder y hacer otras elecciones sobre el uso o no de las ‘herramientas del amo’” (MEMORIAS, 2019). Dirigir nuestro diálogo hacia teorías hegemónicas nos lleva directamente a expresarnos en clave

descolonial como parte del ejercicio de contextualizarnos, visibilizando las jerarquías de conocimiento que nos permea y que muchas veces nosotras mismas reproducimos. De allí la pregunta de Mónica:

¿Cómo desestructurar el aparato de reproducción de conocimientos eurocéntricos por medio de una actitud crítica que no sea un ejercicio de ventriloquía. El yo enunciativo a través de las teorías que manejamos incluye una reflexión sobre de dónde vienen, dónde estamos nosotras, etc. ¿Somos conscientes de la tensión latente entre lo local y lo global? Y es que la falta de capacidad de reconocerse en otros es parte del eurocentrismo lo que nos lleva a retomar un ejercicio de “doble lectura”: lo hegemónico y lo ‘nuestro’ como un ejercicio de despatriarcalizar y descolonizar (MEMORIA, 2019)

Fernanda, a manera de réplica, llama a “hacer ejercicios de autorreflexión sobre nuestra propia práctica [lo] que implica una apuesta por lo personal y también de escucha de lo personal de las y los estudiantes” (MEMORIA, 2019). En ese sentido, Fernanda ubica a lo personal como una puerta de entrada al tiempo que es una invitación -más horizontal- a aprender y descubrirnos como creadoras de conocimiento nosotras mismas y a nuestras y nuestros estudiantes. Mientras que Marina nos sitúa en el lugar del silencio cuando reconoce que “en estos seminarios también hay mucho silencio y la pregunta es qué significan esos silencios” (MEMORIA, 2019). Desde esa pregunta propone “una clave para pensar la pedagogía feminista es pensar que esta práctica es política en el sentido de que incide en el pensamiento y acción de las personas, por medio de una pedagogía de la pregunta: formular una pregunta para la cual no había condiciones antes. Tomar coyunturas para recuperar temas y hacer incidencia. El activismo es producción de conocimiento y tiene el mismo valor que un texto propiamente académico” (MEMORIA, 2019).

La pedagogía feminista en el campo de “producción de conocimiento crítico, que además nos lleva a pensar en procesos de intervención y transformación sociopolítica y epistémica” (CEJAS, 2016, p.14) ha sido motivo de reflexiones que nos unieron ante el malestar que provoca una academia patriarcal y colonizante. Coincidimos en que la producción de conocimiento no sólo se da en el espacio académico y universitario, sino también en otros espacios sociales como: “los de la cultura popular en el caso de los estudios culturales, el de los movimientos de las mujeres en el caso del feminismo descolonial y de los movimientos sociales

en general” (HALL, 2010, p. 12). Estas coincidencias en nuestro sentipensar nos atrapaban, sostenían, contenían, con lo que la Red era un deseo latente de todas en esa cita en San Cristóbal.

Red

Para anudar el último hilo de nuestro tejido cambiamos la dinámica y en vez de preguntas partimos esta vez de afirmaciones, ya que poco a poco fuimos construyendo puntos de partida en común en los diálogos previos a nuestro último día de trabajo. De esta manera, pudimos establecer ejes articuladores de nuestra Red, estrategias de trabajo colegiado y, en concordancia con todo lo anterior, una agenda de trabajo colectiva, siguiendo una invitación que nos hace Mercedes sobre: “pensar en un inicio un camino más concreto y en ello buscar la manera de confluir [y fluir]” (MEMORIA, 2019).

Los ejes articuladores, como es evidente, fueron sencillos de identificar pues estuvieron presentes de forma explícita o implícita todo el tiempo. A propósito, Mercedes enfatiza que la Red debe ser sí o sí feminista y, en consecuencia, su nombre debe incluir esta apuesta. No obstante, en un momento posterior a nuestra reunión en San Cristóbal este punto entró en debate y cuestionamos tanto las implicaciones políticas del singular como los ejercicios de exclusión que se suelen realizar en su nombre. Regresando, Mónica dice que el conocimiento que es pertinente para la Red es aquel producido desde el Sur Global, desde las epistemologías del Sur, el pensamiento descolonial, lo que obliga a revisar desde un contextualismo radical la historia del feminismo, sus teorías, metodologías y propuestas de acción política, para fortalecer la apuesta epistemológica, metodológica y ontológica de los estudios culturales feministas, soñados desde el Sur, para evitar su banalización, mantener una visión crítica y situada y transmitir de mejor manera lo que consideramos nuestro legado. Lo cual implica, por cierto, la necesidad de hablar de los “Nortes”, pues poco sabemos de ellos y de lo que está sucediendo allí (con esto referimos a los nortes en relación a nuestros sures).

Merarit, por su parte, recuerda el interés de que la Red sea autónoma e independiente, para favorecer el trabajo de cuidados y las apuestas de sanación; no necesariamente debe ubicarse completamente en la academia, estar allí puede llegar más bien a ser estratégico. A propósito de la academia, uno de los ejes articuladores es que es preciso no estar solas en ese contexto institucionalizado, porque como dice Natalia “no vamos a sobrevivir esta fase

apocalíptica del capital solas y aisladas” (MEMORIA, 2019), de lo que se desprende la importancia de construir estrategias para poder acuerparnos y apoyarnos, lo que incluye compartir entre nosotras nuestro trabajo individual y colectivo; promover la interacción entre nosotras y aprender de todas. Mónica invita a diseñar líneas de producción de conocimiento, bajo una metodología de la sospecha, que permitan el trabajo en conjunto pero que, como siempre, no tengan garantías, aunque permitan construir otras genealogías de los estudios feministas y culturales, de las relaciones entre cultura y poder, que incluyan aquellas voces que han sido silenciadas y responder a la geopolítica del conocimiento. Entonces, Tere propone como nombre: Red Feminismo -(s) vendrá después-, cultura y poder -Diálogos desde el Sur también vendrá luego- y se concilian las siguientes líneas:

1. Violencias y subjetividades
2. Juventudes y prácticas político-culturales
3. Epistemologías del Sur
4. Genealogía, memoria e historia
5. Movimientos y organizaciones de mujeres/feminista
6. Prácticas culturales y activismos⁵

Estrategias de trabajo en red

Como parte de las reflexiones, las puntadas e hilos sueltos del tejido construido colectivamente en lo hasta ahora descrito fue necesario pensar en la “forma” que tomaría nuestra Red, en cómo fijar ciertos principios, sin con esto limitar o constreñir una praxis feminista radical (MCFADDEN, 2004)⁶. Pensar estratégicamente fue siempre una constante en nuestra conversación, como ya lo mencionamos, sabíamos de la importancia de mantenernos en ciertos márgenes del mundo académico, pero también en cierta cercanía partiendo de la apuesta común de que “otra economía política es posible”. Así se hizo presente la posibilidad

⁵ En aquel encuentro en San Cristóbal (2019) estás fueron las líneas sugeridas. Con el paso del tiempo, y en los últimos años las líneas de investigación han crecido. Véase: <https://feminismosculturaypoder.net/lineas/>

⁶ A propósito, es importante recordar que “la noción de autonomía feminista se vuelve crítica en la producción del cambio de lo que se ha convertido en “la política de las mujeres” a una “praxis feminista radical”, un activismo alimentado por una conciencia política consistentemente crítica y reflexiva; uno que cuestiona cada giro de la vida diaria, en alerta constante ante los intereses de clase oportunista de aquellas que ocultan sus agendas nacionalistas bajo la apariencia de proclamas feministas” (MCFADDEN, 2004).

de hacer convenios y otros vínculos que nos anudaran/tejieran dentro la academia y las instituciones universitarias a las que pertenecemos, para dar sustento a la Red desde nuestros espacios de investigación-acción, donde llevamos a cabo una praxis feminista que se quiere transformadora. Así la posibilidad de generar vínculos interinstitucionales se develó como otra manera de tejer entre nosotras para fortalecer vínculos que implican compromisos de acción institucionales. Todo esto sin perder, defendiendo, nuestra autonomía de pensamiento, bregando por el trabajo colectivo, horizontal, feminista, transdisciplinario y transinstitucional. Esta fue la base que nos permitió construir una ética del cuidado solidaria entre nosotras.

Por ello, coincidimos en que si bien es fundamental generar convenios mediante nuestros vínculos académicos e interinstitucionales, también lo es garantizar una mirada crítica ante la burocracia y las políticas patriarcales y colonizantes que caracterizan a la academia. Construir un espacio que nos permita resistir la cooptación que desde allí opera, es una de las directrices más importantes de nuestro tejer en Red. De ahí entonces que para salvaguardarla, como espacio feminista que *okupa* las instituciones académicas, ideamos la estrategia de generar un primer acuerdo interunidades⁷ UAM -convocando así a la diversidad que caracteriza a la comunidad UAM⁸ en la Ciudad de México- donde, por ejemplo, Monica (Xochimilco), Fernanda (Cuajimalpa), Karina (Azcapotzalco) y Paula (Iztapalapa) -quien será invitada a la Red después del Encuentro de San Cristóbal- fueron designadas para gestionar esa figura legal que nos permitió vincular al resto de las integrantes de modo más expedito mediante cartas personales de adhesión que indirectamente integraban a sus propias instituciones (con la posibilidad de incluir a organizaciones de la sociedad civil).

Tanto la figura legal del acuerdo como las cartas de adhesión fueron y son una base que estratégicamente nos ha permitido pensar en actividades vinculadas con nuestros centros académicos, pero también seguir defendiendo nuestra autonomía creativa para asegurar un conocimiento politizado, feminista y activista. Este es y ha sido el parteaguas fundamental de nuestro tejido, una bisagra que permite accionar tanto fuera como dentro de los espacios académicos. Así hemos generado espacios alternativos como talleres, coloquios con estudiantes y activistas, y cursos desde lógicas feministas, contextuales y descolonizantes.

⁷ El acuerdo fue firmado el 12 de marzo de 2020.

⁸ <https://www.uam.mx>

Abonando a la definición de la Red como espacio *otro*, Mercedes asegura: “una Red se presta para todo, a diferencia de una colectiva o un cuerpo académico. Luego, se pueden encontrar estrategias para adherir a las personas interesadas en trabajar en la red. Es conveniente hacer líneas temáticas en las cuales podamos fluir y encontrar convergencias” (MEMORIAS, 2019). Cabe aquí la aclaración de que las líneas de la Red se generaron a partir de nuestros intereses y también con la intención de dejar abierta la posibilidad de nuevas integrantes y con esto mantener un terreno apto a nuevos brotes, raíces en rizoma que mantengan los nutrientes creativos de un espacio autónomo *nuestro*, bajo los parámetros feministas y de autocuidado colectivo que nos unieron.

Por último, establecimos una agenda de trabajo que asegurara encuentros periódicos entre nosotras. En palabras de Mónica: “[una agenda] sin garantías, desde el Sur global, las epistemologías del sur, el pensamiento anticolonial y descolonial [...] darnos tiempo para aprender entre nosotras, por lo menos una vez al año” (MEMORIA, 2019). El “estar juntas”, el “entre nosotras” de manera política y crítica para seguir dejándonos atrapar, sostener y contener es y fue una estrategia de construir colectividad (VIERA, 2020) en y desde la Red. En coherencia con esto último, nuestras estrategias de trabajo son pensadas desde procesos conscientes de nuestros afectos y emociones, son una manera de cuidado a nuestros propios principios éticos que además se entretajan en el contexto en cada encuentro, así lo viene siendo desde San Cristóbal. Este primer encuentro nos permitió “mapear las multiplicidades y heterogeneidades temporales, espaciales, causales, así como las interacciones de múltiples determinaciones, crisis, luchas y conspiraciones” (GROSSBERG, 2009, p. 39).

A modo de cierre: cuando sabemos que encontramos nuestro lugar

En San Cristóbal de Las Casas, la Red se establece como un tejido que, de acuerdo a nuestros intereses, piensa la cultura con relación al poder. La cultura, ese concepto a veces tan estático e inmune a las relaciones de poder que determinan no sólo lo que es o no cultura, también lo lejano y lo cercano y sus fronteras, los imaginarios que construyen la nación y a los seres humanos en sus propios contextos, lo que se puede decir y lo que se debe callar, las múltiples expresiones de la violencia, el lenguaje, los discursos y las genealogías de todo ello, cuestiones que son parte de los intereses de la Red. Entonces, si nuestras realidades nos

hacen confrontarnos de distintas maneras en diferentes ámbitos, la Red nos habilita para una confrontación cultural con el poder.

Como Red nos arriesgamos a poner la *cuerpa*, porque poner la *cuerpa* siempre es un riesgo, para que nuestro ejercicio docente y académico sea un laboratorio para la construcción de conocimientos diferenciados, compartidos, colectivos y creativos sin olvidar que, muchas veces, la interpelación de lo personal permite la crítica a lo estructural y que todas, en el aula y fuera de ella, somos sujetas con las mismas capacidades de aprender unas de otras. Por ello, privilegiamos el contextualismo radical (CEJAS, 2020), la interseccionalidad ligada inextricablemente al antirracismo (CEJAS Y OCHOA, 2021), la experiencia como fuente de sabiduría-conocimiento (COLLINS, 2000) y el activismo expresado desde distintas prácticas culturales y artísticas (VIERA, 2018; VIERA, 2021); nos han llevado a declaramos tercas a la hora de transformar el desgaste que causa luchar como feministas en el mundo feminista por prácticas reparadoras, sanadoras y alegres para todas.

En ese sentido, en la Red y como Red nos pensamos como sujetas activas y con agencia que se ubican en relaciones de poder complejas en el interior de la academia que nos constriñen, legitiman nuestro trabajo o no, pero también nos dan rangos de acción por mínimos que sean. Así pues, la Red es una manera de hacer colectiva que nos ha permitido crear desde un nosotras que se presenta como una posibilidad de futuro distinto. En consecuencia, la pregunta por la política del trabajo intelectual se vuelve cardinal y se engloba, una vez más, en una serie de preguntas que permanecen abiertas: ¿para quién escribimos? ¿Desde dónde y hacia dónde? Política intelectual donde, además, las apuestas por hacer jugar las subjetividades, los afectos y las artes brujeriles para sanar en resistencia, son parte fundamental del tejer sin garantías. Como dice Natalia: “La precariedad de la vida que nos cerca nos impone el ejercicio máximo de la esperanza y de las alianzas” (MEMORIA, 2019). Por eso, y a la distancia que nos provee el tiempo, hoy podemos afirmar que este tejido al que llamamos *Red Feminismo(s), Cultura y Poder. Diálogos desde el Sur*, en San Cristóbal de Las Casas, nos hizo sentir aquello que se siente cuando sabemos que encontramos nuestro lugar y aún lo hace.

Gracias a todas por ello.

Referencias

CEJAS, Mónica Inés (coord.). **Feminismo, cultura y política. Prácticas Irreverentes.** México, Ciudad de México: Itaca; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 2016.

CEJAS, Mónica Inés (coord.). **Feminismo, cultura y política. El contexto como acertijo.** Ciudad de México: Itaca; UAM-X, 2020.

CEJAS, Mónica Inés y Karina OCHOA MUÑOZ (coords.). **Perspectivas feministas de la interseccionalidad.** Ciudad de México: Logos editores; UAM-X, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought.** Nueva York: Routledge, 2000.

GARZÓN, María Teresa. Contragenealogías del silencio. Una propuesta desde los estudios culturales feministas. **Calle 14: revista de investigación en el campo del arte**, 2019, 14(26), pp. 254-268. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/15002>. Acceso en: Mar 2023.

GARZÓN, María Teresa. CEJAS, Mónica. VIERA, Merarit. HENÁNDEZ, Luisa. VILLEGAS, Daniela (2014) Ninguna guerra en mi nombre: feminismo y estudios culturales en latinoamérica. **Nómadas**, 2014, 40, pp. 158-173. Disponible en: <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/9-articulos-40/58-Ninguna-guerra-en-mi-nombre:-feminismo-y-estudios-culturales-en-Latinoam%C3%A9rica>. Acceso en: Mar 2023.

GROSSBERG, Lawrence (2009) El corazón de los Estudios Culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**, enero-junio, 2009, pp. 13-48.

HALL, Stuart. **Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en los estudios culturales.** Popayán: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar Universidad Javeriana/ Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar/Enviación, 2013.

LIMINAIRE: Radio-revista cultural y académica del CESMECA. San Cristóbal de Las Casas: UNICACH, 12, 13 y 14 , 2019. Disponible en: <https://cesmeca.mx/liminaire>. Acceso en: Mar 2023.

MCFADDEN, Patricia. Why Feminist Authonomy Right Now? en **FITO**, N. 1, e-zine de **Fringe Feminist Forum**, (abril 2004) http://feministarchives.isiswomen.org/isispub/wia/wia2004-2/WIA20042_13WhyFeministAutonomy.pdf Acceso Jul. 2023

MEMORIA DEL PRIMER ENCUENTRO DE LA RED FEMINISMO(S), CULTURA Y POLÍTICA. DIÁLOGOS DESDE EL SUR. San Cristóbal de Las Casas, 2019.

RESTREPO, Eduardo. **Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la**

periferia. México, Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2012.

ROVIRA, Guiomar. **Activismo en red y multitudes conectadas. Comunicación y acción en la era del Internet.** Barcelona: Icaria-UAM-X, 2017.

VIERA, Merarit. Música, Juventud y Feminismo: Dime quién canta y te diré lo que pienso. En María Teresa Garzón Martínez (Editora) **En Tiempos de Furia: Ser, hacer, sentir feminismo Vol. 1.** Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y CentroAmérica. 2018, pp. 119-135.

VIERA, Merarit. Hacer colectiva desde la frontera: afectos en el activismo punk y feminista de Tarantella. En Mónica Cejas (coord.) **Feminismo, Cultura y Política. El contexto como acertijo.** Ciudad de México: Itaca; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 2020, pp. 73-102.

VIERA, Merarit. Antiéstetikas punks: irrupciones feministas de mujeres jóvenes en la escena punk de la Ciudad de México. En Eli Bartra y Liliana Elvira Moctezuma (coord). **Estrategias Creativas de Sobrevivencia. Feminismo y Arte Popular.** Ciudad de México: CAPES; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 2021, pp. 89-102.

Submissão em: 04/07/2023

Aceito em: 07/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

REDES DE MULHERES NEGRAS: vozes negras plurais

Lucineia Chrispim Pinho Micaela¹

Elisabete Figueroa dos Santos²

Nima Imaculada Spigolon³

Resumo: A América Latina ainda apresenta cenários sociais, políticos e econômicos que evidenciam as persistentes discriminações raciais e de gênero enfrentadas pelas mulheres em geral, e, de forma mais específica, pelas mulheres negras. Diante dessa realidade, o presente artigo dedica-se a discorrer sobre as políticas nacionais que emergiram do ativismo transnacional do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras. Tal abordagem justifica-se pela sua capacidade de entrelaçar os elementos do passado, presente e futuro, ao mesmo tempo em que reflete sobre os movimentos das mulheres negras e suas múltiplas contribuições. Essas contribuições abrangem o âmbito do pensamento, formulação de políticas, práticas antirracistas transformadoras, produção acadêmica e a história das mulheres negras no Brasil. O período de análise compreende os anos de 1980 a 2015 e sustenta-se em análises documentais de eventos significativos, incluindo a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (CNC, 1986), o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN, 1988), o I Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN, 1991) e a Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver (2015). Destacamos, especialmente, as trajetórias de Almerinda Gama, Lélia Gonzalez e Luiza Bairos, intelectuais e ativistas que ampliaram significativamente os horizontes do movimento feminista negro.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Política Racial. Direito à igualdade. Igualdade entre raças. Igualdade entre gêneros.

BLACK WOMEN'S NETWORKS: plural Black voices

Abstract: Latin America still presents social, political, and economic scenarios that explicitly expose the persistent racial and gender discriminations experienced by women, particularly black women. In light of this reality, this article is dedicated to discussing the national policies that have arisen from the transnational activism of the Black Movement and the Black Women's Movement. This approach is justified by its ability to interlace elements from the past, present, and future while reflecting on the movements of black women and their diverse contributions. These contributions encompass various aspects, such as shaping thoughts, policy formulations, transformative anti-racist practices, academic

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - PPGE/UNICAMP. É bolsista CNPq. Cursos Ciências Econômicas. Concluiu Mestrado em Administração e especialização em História e Cultura Africana. Ativista no Coletivo de Mulheres Negras Tereza de Benguela e no Movimento Negro Unificado. E-mail de contato: lucicpmicaela@gmail.com

² Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É docente do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É vice-coordenadora do grupo de estudos e pesquisas "Diferenças e Subjetividades em Educação" (DIS/UNICAMP). E-mail de contato: elifigue@unicamp.br

³ Professora na Faculdade de Educação da UNICAMP, credenciada na Pós-Graduação, nos programas acadêmico e profissional. cursou licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Administração. Concluiu o Mestrado em Educação e o Doutorado em Ciências Sociais na Educação, ambos no Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP, e realizou o Pós-doutorado em História da Educação na FAGED/UFU. E-mail de contato: nima@unicamp.br.

production, and the historical narrative of black women in Brazil. The study focuses on the years from 1980 to 2015 and is anchored in documentary analyses of significant events, including the National Convention of Black People for the Constituent Assembly (CNC, 1986), the First National Meeting of Black Women (ENMN, 1988), the First National Meeting of Black Entities (ENEN, 1991), and the National March of Black Women against Racism, Violence, and Well-Being (2015). Notably, the trajectories of Almerinda Gama, Lélia Gonzalez, and Luiza Bairos, who are intellectuals and activists, stand out for their significant contributions in expanding the horizons of the Black feminist movement.

Keywords: Public Policies. Racial Politics. Right to Equality. Racial Equality. Gender Equality.

REDES DE MUJERES NEGRAS: voces negras plurales

Resumen: América Latina aún presenta escenarios sociales, políticos y económicos que evidencian la persistente discriminación racial y de género que enfrentan las mujeres en general y, más específicamente, las mujeres negras. Ante esta realidad, este artículo se dedica a discurrir sobre las políticas nacionales que surgieron del activismo transnacional del Movimiento Negro y el Movimiento de Mulheres Negras. Este enfoque se justifica por su capacidad de entrelazar los elementos del pasado, presente y futuro, al tiempo que reflexiona sobre los movimientos de las mujeres negras y sus múltiples contribuciones. Estas contribuciones cubren el ámbito del pensamiento, la formulación de políticas, las prácticas antirracistas transformadoras, la producción académica y la historia de las mujeres negras en Brasil. El período de análisis abarca los años 1980 a 2015 y se basa en análisis documentales de eventos significativos, incluyendo la Convención Nacional de Negro por la Asamblea Constituyente (CNC, 1986), el I Encuentro Nacional de Mujeres Negras (ENMN, 1988), el I Encuentro Nacional de Entidades Negras (ENEN, 1991) y la Marcha Nacional de Mujeres Negras contra el Racismo, la Violencia y por el Buen Vivir (2015). Destacamos, especialmente, las trayectorias de Almerinda Gama, Lélia González y Luiza Bairos, intelectuales y activistas que ampliaron significativamente los horizontes del movimiento feminista negro.

Palabras-clave: Política pública. Política Racial. Derecho a la igualdad. Igualdad entre razas. Igualdad de género.

Introdução

[...] para mim política não é e nunca será a arte da enganação, da criação de mentiras sistemáticas a respeito do ‘outro’, ou da disputa eterna pelo poder.
[...] (Luiza Bairos)⁴

No Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940, o contingente populacional girava em torno de 41,1 milhões de pessoas, sendo 14,7% negras e 20,6% mulheres. Já no contexto do século XXI, nota-se que este é um país predominantemente negro: o país mais negro fora do continente africano. Embora, em distintos momentos, tenha circulado no País uma agenda política com temas progressistas, o combate à discriminação racial durante muito tempo foi tema ignorado,

⁴ CARDOSO, Edson. *Nada os trará de volta: escritos sobre o racismo e luta política*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Entrevista Luiza Bairos.

sob efeitos do mito da democracia racial, o que serviu para impulsionar o racismo velado e a manutenção da desigualdade racial estrutural no Brasil.

Virgínia Leone Bicudo (2010, p. 299), socióloga, psicanalista e estudiosa das consequências do preconceito de cor, especialmente do ponto de vista psicológico, aponta que “[...] a mobilização coletiva das nossas populações negras esbarra na sua forte intromissão da visão de mundo própria aos brancos, particularmente estimulada, no Brasil, por uma forma de preconceito que desconhece rígidas polarizações raciais”. Em Bicudo (2010),

[...] o preto e o mulato têm concepção desfavorável de si mesmos, como reflexo da concepção do branco sobre eles, dada a influência dos contatos primários, principalmente na infância. Consideram-se inferiores, feios e se sentem envergonhados por sua origem. (BICUDO, 2010, p. 299).

A sociedade brasileira, assim como outras sociedades multirraciais e racistas, alimenta-se dos padrões de estética e beleza eurocêntricas, de modo a incentivar, por meio dos seus meios de comunicação e transmissão de saberes e valores, a associação da beleza às características branco-europeias, como ser branca/o e, preferencialmente, loira/o e de olhos claros.

Portanto, a internalização do preconceito contra o negro provoca o sentimento de inferioridade; e a violência psíquica causada pelo racismo pode levar à baixa autoestima, a bloqueios emocionais e a barreiras ao livre pensar e da criatividade. É desse modo que o racismo é sempre estrutural, segundo Almeida, (2020, p. 20): “É um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”.

Uma vez estruturante, o racismo é fonte de desigualdades evidenciadas por indicadores sociais nos campos da educação, da saúde e no mercado de trabalho; da elevação dos índices das taxas de mortalidade precoce à menor expectativa de vida e à maior mortalidade infantil, com altos índices de mortes por causas externas e violências, em detrimento da população negra (BRASIL, 2010).

Diante deste quadro, Alberto Guerreiro Ramos (1995) defende que o movimento negro

[...] representa uma reação de intelectuais negros e mulatos que, em resumo, têm três objetivos fundamentais: 1) formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil; 2) reeducar os ‘brancos’ brasileiros, libertando-os de critérios exógenos de comportamento; 3) ‘descomplexificar’ os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagem das franquias democráticas, em funcionamento no país. (RAMOS, 1995, p. 206).

Segundo Couto e Silva (2017), na Constituição brasileira explicita-se que no Estado democrático de direito, assim como o princípio da igualdade, são premissas essenciais e que devem ser perseguidas em sociedades que se pretendam democráticas. Salienta-se, assim, que as sociedades democráticas se constituem em defesa dos interesses de seus cidadãos sem, desta forma, viabilizar o desfavorecimento de algumas das partes que as compõem. Para isso, é possível recorrer a dispositivos jurídicos que buscam abarcar todas as especificidades, limitações e diferenças que possam colocar em desvantagem algum dos sujeitos ou grupos.

Ainda na visão de Couto e Silva (2017), é necessário afirmar que o princípio da igualdade é visto como um ponto de partida fundamental no âmbito jurídico, em que uma sociedade possa se basear e, a partir dele, conduzir-se de modo igualitário. Trata-se, assim, da defesa da ideia de que todas/os devem ser tratadas/os de forma igualitária, tanto do ponto de vista legal quanto no nível das relações sociais.

Tendo tais preceitos no horizonte, o movimento negro brasileiro vem, ao longo das últimas décadas, produzindo avanços significativos na luta antirracista. Um marco importante foram as articulações políticas para implementar a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que trata do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para alteração do currículo no que toca a esta temática. Posteriormente, a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), que propõe a inserção, no currículo oficial da rede de ensino, os saberes indígenas, alterando a denominação da temática para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Ademais, cabe mencionar a Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), popularmente conhecida como “Lei de cotas”, que estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de Ensino Técnico de nível médio, dispondo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. E a Lei n. 14.532 (BRASIL, 2023) que altera a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial) (BRASIL, 1989) e o Código Penal, para tipificar crimes de racismo e injúria racial, além de prever pena de suspensão de direito, em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística, e pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Cabe ressaltar que esse é um dos caminhos para o processo de

redemocratização do País, percorridos pelos intelectuais dos Movimentos Negros.

Todavia, como reforçam estudos acerca das desigualdades existentes no Brasil, é preciso compreender que as discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados e uma inquestionável desigualdade, na qual o racismo e o sexismo são elementos estruturantes. Como afirma González (2020, p. 15), “[...] ser negra e mulher no Brasil é ser sujeito atravessado por tripla discriminação”.

Como apontam Santos, Diogo e Schucman (2014), quando se realiza a análise das desigualdades de gênero dentro dos grupos raciais quanto aos rendimentos salariais, percebe-se que a fenda existente entre as mulheres brancas e os homens brancos é consideravelmente maior que a verificada entre mulheres negras e homens negros. A leitura precipitada desse dado pode levar à interpretação de que as mulheres brancas sofrem mais discriminação de gênero que as mulheres negras. No entanto, é necessário se considerar que o peso da opressão racial sobre as possibilidades de homens e mulheres negros/as dá margem a um menor efeito de gênero verificado em detrimento das mulheres negras.

Ao compararmos os indicadores de homens brancos e mulheres negras, contudo, observa-se a extrema desvantagem vivida por estas últimas. Já comparando os indicadores para mulheres brancas e homens negros, percebe-se que as primeiras estão em visível vantagem. Tais dados demonstram que a interação dos fatores gênero e raça opera de forma a gerar pesos desiguais a serem suportados pelos ombros das/os diferentes sujeitas/os, de acordo com suas inscrições raciais e de gênero. Todavia, em qualquer dos cenários, as mulheres negras são as mais atingidas pelos efeitos destas desigualdades.

Guiadas por esta discussão, indagamos: como romper com as situações de opressão provocadas pela articulação entre racismo e sexismo? Como lidar com os efeitos desumanizadores que a imbricação de gênero e raça produzem para mulheres negras? Como produzir políticas reparadoras a partir do lugar de mulheres negras nesta estrutura racializada e machista? Por onde passa o apagamento dos saberes das mulheres negras?

Diante dessas indagações, optamos por resgatar, por intermédio da literatura científica e militante, as trajetórias de mulheres negras em movimento, de modo a compor uma narrativa com a pretensão de anunciar e problematizar, historicamente, a seguinte questão: as intelectuais militantes negras são reconhecidas nas suas produções de saberes? Propomos, portanto, o

diálogo com as produções políticas elaboradas por mulheres negras, analisando a partir da década de 1970, e observar quais os efeitos da apropriação educacional e política das articulações ativistas e intelectuais de mulheres negras em movimento.

Outros caminhos e novas perspectivas foram criadas a partir da reconstrução da história da/o negra/o pelo olhar, pela sensibilidade e crítica advinda de militantes negras/os que, ao reescreverem sua própria história de vida, propuseram outras chaves teóricas e políticas para circunscrever a realidade vivida, notadamente por mulheres negras no Brasil. Isto posto, o presente trabalho centrar-se-á na exposição e discussão de pressupostos trazidos por Almerinda Farias Gama, Lélia Gonzalez e Luiza Bairros. Essas mulheres marcaram a escrita da história quando disponibilizaram seus saberes, suas vozes, num diálogo de uma outra sociedade possível, na qual as relações sociais não estejam fundadas na subalternidade destinada às mulheres negras, de forma tão arraigada na sociedade brasileira.

Interseccionados gênero e raça: embates à tripla discriminação

O termo “gênero”, embora seja familiar no seio dos movimentos de mulheres – especificamente para o movimento de mulheres negras, para as pesquisadoras e estudiosas sobre políticas públicas e relações sociais –, é um termo que tomou corpo por volta dos anos 1980 quando teóricas e pesquisadoras passaram a abordá-lo de forma sistematizada, permeada pelas contribuições do próprio movimento feminista.

Debater gênero implica trazer à tona a concepção de desnaturalização do fenômeno que tenta abarcar política e, ideologicamente, as disparidades sociais com base no sexo. Contudo, as feministas negras emergem desta arena apontando a urgência de incluir nesta discussão os efeitos de articulações das outras categorias ao gênero, como, por exemplo, a raça.

Kimberlé Crenshaw (2002), intelectual e ativista negra estadunidense, propôs em 1989 a noção de interseccionalidade:

Trata de uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente 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. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos,

constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 111).

Este conceito tornou-se importante no escopo dos movimentos de mulheres negras por operacionalizar o entendimento de que as articulações entre as opressões tornam sujeitos especialmente suscetíveis a vulnerabilidades, à mesma exata medida em que os torna invisíveis às políticas públicas. Ou seja, esta proposição convoca ao ato de descortinar os universos produzidos pelo entrecruzamento entre categorias sociais, destituindo-se de concepções generalizantes e míopes a determinadas realidades.

Para entender, portanto, o Brasil, um país tão diverso quanto adverso às suas diversidades culturais, raciais e de gênero, é preciso ter em perspectiva, neste contexto, que gênero e raça são categorias que, ao se interseccionarem, complexificam o trajeto de mulheres negras, vulnerabilizando-as. A chave interpretativa sobre o Brasil passa por compreender o país a partir do lugar da mulher negra, sujeito que está em sua base.

Do ponto de vista conceitual, intelectuais, em especial do Feminismo Negro, têm produzido novas formas de nomear determinados processos vivenciados pelas mulheres negras. É assim que negras ativistas, por exemplo, escrevem na primeira pessoa visando a desconstruir a falsa objetividade do discurso dito “acadêmico ocidental”, validando as narrativas dos movimentos negros. Muitas dessas ações são as que estão impulsionando políticas afirmativas de sustentação para a construção de identidade, empoderamento, acesso e permanência no mercado de trabalho e nos órgãos públicos; de forma a indicar a necessária revisão de legislações para o acesso e a permanência na educação, saúde e justiça; pelo fim do genocídio da juventude negra; estabelecendo a marcha pelo bem viver. Evaristo (2007), ao poetizar, nos diz:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. (EVARISTO, 2007, p. 16-21).

As articulações negro-feministas não nascem em resposta ao racismo advindo do feminismo branco hegemônico, tampouco se reduz à ausência de espaço no interior do movimento negro. O movimento de mulheres negras é impulsionado pelo interesse em pautar

a intersecção de gênero e raça e, a partir disso, construir “outros” eixos e “outras” formas para abarcar suas teorizações e atuações políticas.

Nas encruzilhadas de gênero e raça: trajetórias de intelectuais e ativistas negras

Com o intuito de evidenciar a atuação da Rede de Mulheres Negras, iremos passar pela história e pelas provocações propostas por mulheres negras protagonistas e de vozes plurais, como Almerinda Farias Gama, mulher, negra, nordestina, jornalista, datilógrafa, militante feminista, sindicalista, advogada e poeta que liderou a luta pelo voto feminino no Brasil.

A alagoana, que saiu em busca de melhores salários e por outras oportunidades profissionais, mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1929, após ficar viúva e perder um filho. É no Rio de Janeiro que ela se encontra com a política e constrói uma trajetória de vida voltada para a luta do feminismo e do sindicalismo. A narrativa em que ela fala de si:

Minha contribuição é oral, é tradição. Aqui, agora, escrevo para fazer-me ouvir. Invoco para mim a afirmação do poeta que diz: ‘E se alguém duvidava do que ele contava, tornava, prudente: – Meninos eu vi!’. Sim, sou uma testemunha da história, como aliás, todo aquele que vive conscientemente a sua época. (GAMA, 1975, n.p).

Segundo Tenório (2021), Gama se associa à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, no Rio de Janeiro, cujo movimento organizado carregava a bandeira do voto feminino. Na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), foi acolhida por Nísia Floresta, Bertha Lutz e Patrícia Galvão – a Pagu. Mulheres brancas sufragistas, de classes com elevado prestígio social na sociedade brasileira. Embora sendo datilógrafa, fundadora e presidindo sindicato, Almerinda não fez registros do seu protagonismo na luta feminista do Brasil (FGV, 2022).

Almerinda foi uma das militantes mais astutas na conquista do voto feminino. Ela se autointitula “a primeira eleitora do Brasil”, fato ocorrido em 1933 quando votou, na condição de delegada, na eleição dos representantes classistas para a Constituinte de 1934. Conforme a própria Almerinda propõe: “Eu achava que o voto era uma arma que nós tínhamos para poder ingressar no recinto onde se discutiam estes assuntos” (GAMA, 1984, p. 39).

Cabe dizer ainda, que ela não se limitou a atuar somente dentro da Federação, foi membro do Partido Socialista Proletário do Brasil, atuou em sindicatos e associações de

trabalhadores. Com a dissolução dos Partidos Políticos, decisão de Vargas, durante o Estado Novo, Almerinda segue com sua militância na imprensa e também se lança como poeta com o livro “Zumbi”, de 1942. De acordo com Tenório (2021),

O seu pioneirismo também se deu no terreno da política. Em 1934, Almerinda Gama candidatou-se à cadeira de deputada federal. Mesmo não tendo sido eleita, Almerinda se tornou umas das primeiras mulheres negras brasileiras a buscarem ingressar na política institucional. (TENÓRIO, 2021, p. 3).

A ativista morreu em 1992, sem o reconhecimento da sua trajetória de luta política e emancipação feminina. Essa, contudo, não é uma realidade aplicável unicamente à trajetória de Almerinda; a repetição do não reconhecimento tem sido marca imposta aos feitos de personalidades negras e comuns no que diz respeito às suas contribuições nos avanços político-sociais no Brasil. A esse respeito, Tenório (2021) diz que

[...] a situação de invisibilidade feminina na História pode ser ainda maior para as mulheres negras, como Almerinda, que enfrentam tanto a subalternização de gênero quanto à subalternização racial. Se as mulheres costumam ser negligenciadas pela História, os testemunhos orais insurgem trazendo à superfície memórias de mulheres tanto sobre a sua existência particular (também política), quanto sobre sua participação nos acontecimentos públicos. (TENÓRIO, 2021, p. 4).

Almerinda, portanto, desbravou caminhos e deu importante passo na luta pela participação e emancipação políticas e sociais de mulheres e, sobretudo, de mulheres negras.

Outra mulher negra protagonista a ser destacada neste debate é Lélia Gonzalez. A antropóloga Lélia Gonzalez fez parte do grupo de fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU, 1996), principal canal de ressurgimento da luta pela igualdade racial nos anos 1970. Lélia, na instituição do MNU (1996), propiciou inúmeros debates objetivando a construção de um movimento negro que compreendesse as demandas e necessidades da mulher negra, defendendo a descolonização do feminismo.

Afirmativamente foi uma das pioneiras do feminismo negro; questionava a luta partidária, que dizia aos militantes negros que discutir raça nas estruturas partidárias de esquerda provocaria divisão na luta de classes. Contudo, foi a precursora em acrescentar, à condição da mulher brasileira, o marcador de raça. Fazia debates e críticas contundentes sobre

o racismo estrutural e as suas conexões com o sexismo. Foi uma militante generosa e deixou legado valioso de trabalhos acerca de questões identitárias e relações de raça e gênero, questionando o mito da democracia racial e buscando a construção de uma identidade negra. Faleceu no Rio de Janeiro, em 10 de julho de 1994.

Sua importância para o movimento negro brasileiro tem sido comparada à de Ângela Davis, grande renomada filósofa e ícone do movimento negro estadunidense. A magnitude das contribuições de Lélia é relembrada e reafirmada pela própria Angela Davis (2019)⁵, que fez questão de salientar o valor do pensamento e da atuação de Lélia Gonzalez, sugerindo: "Leiam Lélia Gonzalez. Vocês não precisam de mim, vocês têm Lélia" (DAVIS, 2019, n.p).

Uma mulher negra intelectual, à frente de seu tempo, pois foi uma feminista interseccional e uma feminista decolonial, que pregava a elaboração da escrita de modo acessível, de fácil compreensão, porque buscava o deslocamento pela conscientização de raça e de classe, atuava para atingir um maior número de pessoas, para além daqueles que estavam na academia. Conforme ela afirma em um depoimento de 1988 relatado por Barreto (2019):

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. (BARRETO, 2019, n.p)⁶.

A intelectual afirmava que era necessário fortalecer a influência indígena e africana na construção da língua falada no Brasil; assim, ela cunhou o termo "Pretuguês", referindo-se à África como o centro e indicando este como um dos caminhos da "africanização" da língua falada no País. Salientava, ainda, que a língua está assentada em espaços de poder, bem como ser pela língua a manutenção do racismo, do sexismo e da exclusão social.

Na leitura de Cardoso (2014),

[...] Lélia Gonzalez considerava engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um

⁵ Angela Davis, em debate no auditório do Ibirapuera, em São Paulo, em outubro de 2019.

⁶ BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. *Revista Cult – UOL*. Edição 247, 3 jul. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

idioma africano no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá, e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (CARDOSO, 2014, p. 967).

Compreender Lélia serve para buscar a liberdade humana e o conhecimento. Seguindo com a visão de Cardoso (2014),

[...] a narrativa de Lélia Gonzalez é subversiva no estilo, na medida em que confronta a produção de conhecimento do paradigma dominante através do texto autobiográfico; é, também, subversiva na linguagem, pois recorre ao inglês, ao espanhol e suas variações regionais e a expressões do nahuatl – língua falada pelos astecas pré-invasão –, para registrar suas ideias. Com isso, recusa tanto o espanhol, simbolizando a cultura machista mexicana, quanto o inglês, imposto pela cultura norte-americana dominante, ensinado nas escolas, nos EUA, como prática de exclusão imperialista, pois poda qualquer traço cultural mexicano. Adota, portanto, a linguagem híbrida, denotativa de um discurso polifônico, proferido por múltiplas vozes, e representativa de uma nova identidade, mestiça, que emerge do contexto sociopolítico e cultural estabelecido na fronteira entre México e Estados Unidos. (CARDOSO, 2014, p. 966).

Lélia avança no cenário político e acadêmico. Sua obra acadêmica e seu trabalho como militante contribuíram para impulsionar não apenas o debate sobre a problemática racial no Brasil, mas também os seus desdobramentos, a partir basicamente de dois temas correlatos e centrais em suas discussões: o tema da ideologia do branqueamento e seus efeitos; e o da dupla exposição da mulher negra, discriminada pelas vias do racismo e pelo sexismo (THEODORO, 2009).

Além dos trabalhos devolvidos no âmbito do MNU (1996), Lélia fundou, em 1983, articulada a outras mulheres negras, o Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro – o Nzinga. Fez parte do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), do qual foi uma das primeiras conselheiras. Esteve também conectada ao *Taller de Mujeres de las Americas* e ao *Mujeres por un Desarrollo Alternativo* (Mudar), ambas organizações de mulheres do Terceiro Mundo que, no entendimento de Lélia, representavam exemplares de um “[...] novo olhar feminista, porque aberto à participação de mulheres étnicas e culturalmente diferentes” (BAIRROS, 1999, p. 15). Participou de Conferências Internacionais da Mulher: em 1975, no México; e em 1985, em Nairóbi.

O Nzinga foi formado com o propósito de dialogar com as mulheres negras de baixa renda e articular as “ações de mulheres negras pobres e de classe média” (BAIRROS, 1999,

n.p). Na visão de Bairros (1999), o Coletivo buscava unificar a discussão de gênero e raça, coisa muito distante das discussões partidárias, mesmo aquelas que se constituíam como “frentes de esquerda”. Logo, o maior objetivo era possibilitar que as mulheres negras pudessem ser donas de suas vozes e falarem por si mesmas, compartilharem suas vivências múltiplas, permitirem que essas mulheres tenham sua identidade e autoestima fortalecidas por meio do discurso, por vezes silenciado por outras mulheres e por homens.

O Coletivo Nzinga realizou, em 1988, o I Encontro Nacional de Mulheres Negras. A proposta foi apresentada por um grupo de mulheres negras no IX Encontro Nacional Feminista (ENF), na cidade de Garanhuns-PE, em setembro de 1987, que foi marcado por duras críticas aos organizadores do evento, tendo em vista a ausência da temática racial na pauta do Congresso, ocorrido em 1987, em Garanhuns-PE. Como indica Ribeiro, (1995, p. 447), ao longo dos anos, foram realizados onze Encontros Nacionais Feministas (ENF), ocorrendo nos três últimos – Garanhuns/87, Bertioga/89 e Caldas Novas/91 – o crescimento do número de participantes, assim como a presença efetiva de setores que passam a ter interferência neste movimento, como as mulheres dos movimentos sindicais populares e negros.

O Coletivo debatia nas comunidades questões ligadas à saúde da mulher negra, ao mercado de trabalho, às questões relativas à baixa remuneração para as mulheres e pelo fim das leis que estabeleciam que os homens eram “chefes” das famílias. Os debates apresentavam dados que apontavam que mais de 50% dos lares eram chefiados por mulheres. Ao tornarem explícitos esses dados, outras formas de organização foram geradas, com tomadas de consciência sobre a situação real das mulheres e das suas especificidades; sendo necessário gestar outras políticas, elaborar outros projetos de leis, organizarem outros discursos, construir outros caminhos significativos de mudanças na qualidade da democracia e da sociedade. Mais do que uma sofisticada qualidade crítica, cabe lembrar que as mulheres negras, nas suas construções, apontam caminhos, denunciam, propõem e efetivam.

Compreendemos que, nesses duzentos anos da Independências, os movimentos de mulheres negras estão entre os maiores protagonistas na articulação de políticas públicas; e, ainda assim, os dados do Ipea (2011) apontam o lugar social das mulher negras na base da pirâmide com os piores salários, são as mais atingidas pelas violências. Na visão de Davis (2017), traz indignação a desigualdade social, o preconceito de uma forma geral, a falta de

isonomia na legislação, os desmandos de políticos e o armamentismo nuclear. Ela levanta o debate sobre feminilização da pobreza a partir da mulher negra que sofre com os efeitos da discriminação de modo que sua própria motivação e suas aspirações vão se reduzindo na base da pirâmide social. O racismo está estruturado a partir da mulher negra.

No entanto, apesar do fato óbvio de que o fardo da pobreza é carregado penosamente pelas mulheres de minorias étnicas, muito do debate público sobre a ‘feminilização da pobreza’ se concentra nas ‘novas mais pobres’, ou seja, mulheres brancas de classe média, cuja pobreza acontece em função de separações conjugais e divórcio. (DAVIS, 2017, p. 30).

Diante dessas leituras, apresentamos “uma vanguardista na arquitetura das políticas de afirmação racial no Brasil, desde o pensamento e a luta social negra” (BARRETO, 2021, p. 9). Luiza Helena Bairros nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1953. Foi socióloga, gestora, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), de 2011 a 2014; exerceu a liderança do movimento negro unificado, do movimento de mulheres negras e latino-americanas. Concentrou sua atuação intelectual na análise da relação entre trabalho, desigualdades e raça e na compreensão dos meandros do ativismo antirracista brasileiro. Seu percurso abarca ainda a luta por cidadania, entre os séculos XX e XXI, no contexto da América do Sul (PINHO, 2016).

Bairros integrou a equipe das Nações Unidas, ajudando na formulação de programas de combate ao racismo e na criação do Grupo Temático sobre Gênero, Raça e Etnia. Foi responsável por criar o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), voltado à implementação de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades raciais. Dos enfrentamentos na sua gestão, umas das prioridades da sua secretaria era combater a mortalidade de jovens negros.

Luiza Bairros, uma socióloga que trilhou, desde muito jovem, os caminhos da militância no Movimento Negro Unificado (MNU, 1996), acumulou neste caminho grande compreensão sobre a conjuntura nacional, o que a alçou ao posto de Ministra de Estado.

Luiza Bairros apresenta uma relação de organicidade com o movimento de mulheres negras, sendo uma das vozes mais respeitadas quando o assunto é combate à discriminação racial no Brasil. Além de professora universitária, coordenou projetos e programas de combate

ao racismo institucional, admitindo as distintas facetas assumidas pelo racismo e seu potencial de metamorfose quando flagrado.

As ações de Luiza ficaram demarcadas na denúncia e nas propostas de combate à ausência de políticas para a população negra, bem como em deflagrar as reticências que impediam as ações das organizações governamentais. Durante seu exercício como ministra, as produções literárias dos movimentos negros, nacionais e internacionais fortaleceram os debates sobre o conceito de racismo institucional e estimularam ações em diferentes frentes: municipais, estaduais e federais.

Numa entrevista concedida a Sonia Alvarez (2012, n.p), Bairros propõe que “são várias situações, várias possibilidades de interferência do racismo nas práticas cotidianas de uma instituição, especialmente no setor público, que acabam provocando desvantagens para a população negra”.

É preciso reconhecer que as atuações políticas de Bairros estiveram entrelaçadas com as pautas dos movimentos de negros e negras. Foi assim que suas ideias reafirmaram a relevância das lutas por demandas e agendas antigas da população negra e enfrentaram o debate no senado durante as construções das políticas de cotas raciais para o Ensino Superior. Luiza Bairros exerceu um papel fundamental na luta pela articulação política e educacional de negras e negros.

Considerações finais

O debate sobre os efeitos das interações entre as categorias gênero e raça partiu de mulheres negras intelectuais e ativistas, interessadas em desvelar o quadro forjado para mulheres negras no Brasil, com os atravessamentos do racismo e do sexismo. A partir disso, nasceram coletivos feministas negros; eventos nacionais e internacionais; formulações políticas; conceitos; análises teóricas; e enfrentamentos ativistas.

Assumindo-se que essas foram movimentações promovidas e encabeçadas pelas próprias mulheres negras – sujeitos que compõem a parcela mais atingida pelas desigualdades, dada a interseccionalidade de gênero e raça –, duas questões tornam-se notáveis: o trabalho coletivo empreendido por essas ativistas, pesquisadoras e intelectuais em romper com as barreiras que lhes foram impostas histórica e socialmente, alcançando lugares com pioneirismo

e contundência; e, por outro lado, as tentativas e práticas de silenciamento de suas vozes e feitos, sobretudo nos contextos políticos e acadêmicos. Cabe reconhecermos que tanto a academia quanto as instituições políticas deste País são espaços secularmente hegemônicos, eugenistas e misóginos, de forma que a integração dos movimentos sociais nesta arena foi e tem sido fundamental para apontar os vieses e as violências simbólicas que integram sua agenda de ações e estratégias.

Assim, este resgate é também uma forma de nomearmos e registrarmos os avanços de mulheres negras em diferentes campos, empenhadas na edificação de uma sociedade mais equânime para o trânsito de negros, mulheres, mulheres negras e demais diferenças marginalizadas, pois, parafraseando Angela Davis, a mulher negra quando se desloca, movimenta toda a estrutura social. E as movimentações destas mulheres têm alargado as compreensões sobre raça e gênero e as (im)possibilidades de promoção de cidadania e bem viver.

Verificamos que as construções de políticas afirmativas no Brasil é atravessada pela questão de gênero e raça, porque a história de luta das mulheres negras é espelhada na ancestralidade de passos que vêm de longe, de uma diáspora africana, que precisou resistir para construir caminhos; que continuaram a ser desbravados e alicerçados por Almerinda, Lélia e Luiza. Almerinda Farias Gama, Lélia Gonzalez e Luiza Bairos e tantas outras protagonistas da história negra aqui não inseridas. Muitas dessas mulheres negras produtoras de saberes e conhecimentos não tiveram em vida o reconhecimento do trabalho político e transformador. Contudo, prestando reconhecimento pelos feitos teóricos, sociais e políticos e, no empenho de sublinharmos seus feitos, registramos: Almerinda Gama: presente! Lélia Gonzalez: presente! Luiza Bairos: presente! Para que não mais ressoe o silenciamento dantes imposto pelos da casa grande.

Portanto, entendemos que reescrever e reorganizar as políticas brasileiras a partir da presença das mulheres negras é revolucionário e nos direciona e impulsiona para a transformação do cenário político e social para a construção efetiva de uma democracia possível.

Referências

ALMEIDA, Sílvia. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaia, 2020.

ALVAREZ, Sonia. E. Feminismos e antirracismo: entraves e intersecções. Entrevista com Luiza Bairos, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Ponto de Vista – Rev. Estud. Fem.** 20 (3), dez. 2012. Disponível em:

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 2, p. 71-88, mai./ago., 2023.

85

DOI:

 Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300012>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BAIROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. **Afro-Ásia**, Universidade Federal da Bahia, Bahia, n. 23, n.p, 1999.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult – UOL**. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARRETO, Vanda. **Luiza Bairos**: pensamento político. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BICUDO, Virgínia. *Curriculum Vitae* Prof.^a Virgínia Leone Bicudo. **Dossiê Virgínia Leone Bicudo**, São Paulo, 2010.

BICUDO, Virgínia. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Marcos Chor Maio (org.). São Paulo: Sociologia e Política, 2010. ISBN 8562116033, 9788562116032.

BRASIL. **Relações Étnico-Raciais**. “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003)”. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/). Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 de junho de 2023.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

CARDOSO, Edson. **Nada os trará de volta**: escritos sobre o racismo e luta política. Entrevista Luiza Bairos. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, Cláudia. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. Debate Colonialidade do Gênero e Feminismos Descoloniais **Revistas Estudos Feministas**, 22 (3), dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/#>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CNC – Comissão Nacional Coordenadora da Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. **Convenção Nacional do Negro e a Constituinte**. Mimeo. Brasília, 1986.

COUTO, Monica Bonetti; SILVA, Guilherme Amorim Campos da. AMICUS CURIAE, MODELO PROCESSUAL DEMOCRÁTICO E O NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 256-279, 12 dez. 2017. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/redp.2017.29311>.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 172, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres**, Cultura, e Política. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Debate no auditório do Ibirapuera**. São Paulo, out. 2019.

ENEN. **I Encontro Nacional de Entidades Negras – 1991**. Realizado de 14 a 17 de novembro de 1991 em São Paulo-SP. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-perspectiva-de-unicidade-na-diversidade-o-i-encontro-nacional-de-entidade-negras/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ENMN. **I Encontro Nacional de Mulheres Negras – 1988**. Realizado entre os dias 2 e 4 de dezembro de 1988, em Valença-RJ. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1988.php?iframe=enmn_1988. Acesso em: 19 jun. 2023.

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FGV. **Almerinda Farias Gama: negritude e sindicalismo aliados à causa feminista**. sindicalismo-aliados-causa-feminista. 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/almerinda-farias-gama-negritude-e-sindicalismo-aliados-causa-feminista>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GAMA, Almerinda. **Escreva-se a História**. Província do Pará, Belém, 14 dez. 1975. Disponível em: <https://luizberto.com/as-brasileiras-almerinda-gama/#:~:text=Almerinda%20Farias%20Gama%20nasceu%20em%2016%2F5%2F1%2F189%2C%20em%20Macei%C3%B3%2C.pol%C3%ADtica%20brasileira%20e%20pioneira%20no%20combate%20ao%20patriarcalismo>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GAMA, Almerinda. **Almerinda Farias Gama**. Depoimento à Angela Maria de Castro Gomes e Eduardo Stotz, Cpdoc-FGV, Rio de Janeiro, 8 jun. 1984.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo Latino Americano**. Ensaios Intervenções e Ensaios. ZAHAR. 2020

IPEA. Luiza Bairros – “Não podemos ficar indiferentes ao fato de que os negros morrem mais cedo quando comparados a qualquer outro grupo social”. **Desafios do Desenvolvimento**. Ano 8, ed. 70, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2675. Acesso em: 22 jun. 2023.

MARCA DE MULHERES NEGRAS CONTRA O RACISMO, A VIOLÊNCIA E O BEM VIVER. CARTA. **Marcha de Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e o Bem Viver**. Brasília, 18 de novembro de 2015. Disponível em: <https://amnb.org.br/marcha-das-mulheres-negras/>. Acesso em: 13 maio 2023.

MNU. Coordenação Nacional do Movimento Negro Unificado. **Revista de Teses**. Rio de Janeiro, s/n, fev./mar. 1996.

PINHO, Osmundo. **Luiza Bairros**: Um legado sociológico e uma inspiração intelectual. *Huellas Inspiradoras*. 2016. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/Huellas-Inspiradoras.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras**: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/8DwmqbJg8ZbFqPCDqbfsWqd/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Elisabete dos; DIOGO, Maria; SCHUCMAN, Lia. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1, p. 17-32, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i1p17-32>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, Tatiana. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Mariana Mazzini Marcondes *et al.* (org.). Brasília: Ipea, 2013.

TENÓRIO, Patrícia. Nossos passos vêm de longe: Almerinda Farias Gama e o ativismo político de uma mulher negra na construção da luta feminista brasileira. **Open Edition Journals**, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.10424>. Acesso em: 18 jun. 2023.

THEODORO, Mário. Lélia Gonzalez – Antropóloga, ativista, mulher. **Ipea – Desafios do Desenvolvimento**, 2009. Ano 6, ed. 51, Brasília, 7 jun. 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2260:catid=28. Acesso em: 28 jul. 2023.

Submissão em: 05/06/2023

Aceito em: 03/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



LA PEDAGOGÍA FEMINISTA O FORMAR PARA LA VIRTUD

Selen Arango¹

Resumen: La pedagogía feminista está posicionándose como un campo relevante en la pedagogía latinoamericana debido a su capacidad de transformación, potencia creativa y autocrítica. Este artículo revisa los textos emblemáticos de esta tradición que articula reflexiones y acercamientos desde el campo de la pedagogía y de la crítica cultural feminista, los cuales logran sinergias y tensiones propias con la pedagogía misma, la pedagogía crítica y los estudios feministas. Asimismo, se considera la pedagogía feminista como una praxis educativa cuyo sujeto son mujeres y sujetos virtuosos capaces de responder con actitud crítica y situada a contextos donde su vida no importa. Se hacen cargo de su formación forman como respuesta a la violencia y las condiciones de desigualdad social que se traducen en su exclusión del sistema educativo.

Palabras clave: Mujer y Educación. Pedagogía. Pedagogía crítica. Pedagogía transformadora. Formación ética.

FEMINIST PEDAGOGY OR EDUCATING FOR VIRTUE

Summary: Feminist pedagogy is positioning itself as a relevant field in Latin American pedagogy due to its capacity for transformation, creative power, and self-criticism. This article reviews the emblematic texts of this tradition that articulate reflections and approaches from the field of pedagogy and feminist cultural criticism, which achieve their own synergies and tensions with pedagogy itself, critical pedagogy, and feminist studies. Likewise, feminist pedagogy is considered as an educational praxis whose subject are women and virtuous subjects capable of responding with a critical attitude and located to contexts where their lives do not matter. They take charge of their training as a response to violence and conditions of social inequality that result in their exclusion from the educational system.

Key words: Pedagogy. Women and Education. Ethical education. Critical Pedagogy. Transformative Pedagogy.

PEDAGOGIA FEMINISTA OU FORMAÇÃO PARA A VIRTUDE

Resumo: A pedagogia feminista vem se posicionando como um campo relevante na pedagogia latino-americana por sua capacidade de transformação, poder criativo e autocrítica. Este artigo revisa os textos emblemáticos dessa tradição que articulam reflexões e abordagens do campo da pedagogia e da crítica cultural feminista, que alcançam suas próprias sinergias e tensões com a própria pedagogia, a pedagogia crítica e os estudos feministas. Da mesma forma, a pedagogia feminista é considerada como uma práxis educacional que tem como sujeitos mulheres e pessoas capazes de responder com uma atitude crítica e localizada em contextos onde suas vidas não importam. Eles se encarregam de sua formação como resposta

¹ Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail de contato: selen.arango@udea.edu.com.

à violência e às condições de desigualdade social que resultam em sua exclusão do sistema educacional.

Palavras-chave: Mulheres e Educação. Pedagogia. pedagogia crítica. pedagogia transformadora. Formação ética.

Introducción

La pedagogía además de ser un campo de estudios fundado en la modernidad es un discurso que se nutre a lo largo del tiempo de diferentes corrientes y disciplinas cuyo vínculo con la educación y la formación, los fenómenos estudiados por la pedagogía, no está dado por sentado. Por lo que estudiar la pedagogía como campo disciplinario y profesional sugiere comprenderla en filiación con los discursos que se han interesado en abordar los fenómenos mencionados, y uno de ellos es el feminismo, el cual no es sólo un movimiento social sino un grupo de estudios conformado por diferentes corrientes y miradas geopolíticas y reflexiones procedentes de las ciencias sociales y humanas.

Por su parte, la crítica aquí la entiendo como virtud (FOUCAULT, 1995) o "el arte de no ser de tal modo gobernado" (p.07), como "el movimiento por cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad" (p.08). De manera que la emergencia de la pedagogía feminista guarda un trabajo virtuoso: la crítica a los discursos de la formación, especialmente, de los ideales de lo femenino y de lo masculino. En el caso latinoamericano esta crítica se sitúa en los noventa, década en la que es posible localizar sus prácticas en este lugar del mundo. Estas prácticas, además de informar discursos, constituyen, a una escala más amplia, narrativas de de/formación que pueden leerse tanto en los textos estrictamente pedagógicos (manuales, libros de texto, guías y talleres) como en los culturales (literatura, cine, arte).

Desde una mirada antropológico-pedagógica, la de/formación (ARANGO, 2016) es la virtud a través de la cual decidimos no ser gobernadas. Los ideales de formación son imágenes de mujer y de hombre a formar dispersas en los discursos que circulan en una determinada época en tanto remiten al "cúmulo de símbolos colectivos que todos los miembros de una sociedad conocen, [donde] se halla disponible un repertorio de imágenes con el que visualizamos una completa

representación de la realidad social y del paisaje político de la sociedad, el repertorio mediante el cual podemos interpretar estas imágenes y gracias al cual recibimos interpretaciones” (SCHEUERL, 1985, p.19). Las imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso que se vincula directamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico.

Así las cosas, la pedagogía feminista, implica una crítica a las formas como se ha producido conocimiento acerca de la formación no sólo al interior de la pedagogía, sino también al interior de la crítica cultural feminista. La formación se ha vinculado con el sistema educativo público, línea de investigación que cuenta con importantes aportes y tendencias, pero que desde hace buen tiempo está siendo situada en unas coordenadas de género, clase social y racialización. El estudio de la educación de las mujeres y de las emociones, los afectos y el cuerpo en el aula son ejemplos de trabajos relacionados con la pedagogía feminista, así como la implementación de las cátedras acerca de la diversidad sexual y étnica en las aulas. De tal manera que elaborar una crítica alrededor de los discursos acerca de la formación implica situar los discursos. Conlleva, en el caso de un trabajo que se interese por la pedagogía feminista a considerar los siguientes interrogantes:

[...] ¿qué cuenta como persona?, ¿qué cuenta como género coherente?, ¿qué cualifica como ciudadano?, ¿el mundo de quién está legitimado como real? Subjetivamente, preguntarnos: ¿quién puedo llegar a ser en un mundo donde los significados y límites del sujeto me han sido establecidos de antemano?, ¿mediante qué norma se me coacciona cuando comienzo a preguntar quién podría llegar a ser?, ¿qué sucede cuando empiezo a llegar a ser eso para lo que no hay lugar al interior del régimen de verdad dado?, ¿no es eso precisamente lo que se quiere decir con la "desujeción del sujeto en el juego de [...] la política de la verdad? (BUTLER, 2008, p. 49).

Las preguntas propuestas por Butler, a partir de su lectura del ensayo *¿Qué es la crítica?* de Foucault dan cuenta de la necesidad de entender la crítica como una apuesta en la que se analizan las maneras como los discursos nos llegan, pero también, cómo los sujetos están dando cuenta de sus maneras de agencia y de resistencia. No es sólo preguntarse por cómo los sujetos se forman sino también cómo devienen formadores de sí (BUTLER, 2008), esto es, cómo construyen su

propia voz y le dan lugar en contextos pedagógicos, en aquellos lugares donde tiene lugar la convivencia y el reconocimiento de los otros.

Hacemos parte de una cultura o de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica más que una pedagogía es un movimiento de acción que rescata la pertenencia a una cultura de los sujetos que reciben educación. Con acciones pedagógicas y políticas en los sistemas educativos propone una crítica a la idea de un sujeto portador de una conciencia unificada, racional y autodeterminada, heredada de la pedagogía moderna.

Además de contraponerse a una pedagogía moderna, la pedagogía crítica, para Henry Giroux (1999) recibe aportes de una pedagogía posmoderna que le permite re teorizar la subjetividad. Entonces, “Desde esta perspectiva, la subjetividad ya no se asigna al terreno baldío y apolítico de las esencias y el esencialismo. Ahora la subjetividad se lee como múltiple, con capas y no unitaria” (p.159), con una lectura que la lleva a los bordes, a las fronteras de las “disciplinas”, de la pedagogía misma.

Giroux (1999) da fin a su texto *Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo*, con lo que considera son los ocho principios de una pedagogía crítica. Estos principios resumen el proyecto de la pedagogía crítica y estimulan hacia un trabajo dirigido al estudio de la de/formación.

El primero hace réplica de las intenciones de la pedagogía moderna y de la *Bildung*: “la educación no sólo produce conocimiento sino también sujetos políticos” (Giroux, 1999, p.173). La educación incita a los sujetos a participar en la transformación de las formas políticas y sociales ya existentes.

En el segundo principio, Giroux escribe que la ética no sólo le interesa a un individuo en particular. La ética, en términos pedagógicos, es un discurso vinculado a las relaciones de poder, las posiciones del sujeto y las prácticas sociales que activa. Este trabajo ético se relaciona con el tercer principio en tanto la pedagogía crítica debería centrarse en el tema de la diferencia de un modo éticamente desafiante y políticamente transformador. El cuarto principio se centra en quienes enseñan, en especial, en el uso de la palabra. Solicita que sus intervenciones no giren alrededor de

una sola narrativa que luego trate de unificar las de sus estudiantes. Más bien, que su trabajo en el aula permita la apropiación creativa del pasado como un diálogo vivo y no anquilosado.

De manera que el quinto elemento rector de la pedagogía crítica sería romper con las fronteras disciplinarias, permitiendo la llegada de espacios donde se produzca y no se reproduzca el conocimiento. Para ello el sexto principio, según Giroux, es cuestionar la idea de la Ilustración. Se propone que quienes enseñamos seamos capaces de negarnos a revelar verdades a través de la defensa de un currículo entendido como una “pauta cultural que introduce al estudiantado a formas particulares de la razón que estructuran historias y modos de vida específicos” (Giroux, 1999, p. 127).

En la séptima propuesta para una pedagogía crítica, Giroux escribe lo que para mí es fundamental en el contexto pedagógico latinoamericano: la reconquista de un sentido de las alternativas que combine un lenguaje de crítica y de posibilidad. La formación de docentes debe centrarse en la formación de actores culturales que enseñen la libertad no como un derecho individual sino colectivo. El octavo y último principio hace una invitación: “Es crucial para la noción de una pedagogía crítica una política de la voz que combine la idea posmoderna de la diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político” (Giroux, 1999, p.179).

La primacía de lo político se encuentra en la base de la transición de una pedagogía moderna a una pedagogía que critica de las formas como ha pensado los problemas de la formación humana. La pedagogía crítica, en este sentido, se concibe como propuesta, como espacio desde donde la participación política hace parte de la formación y permite a los sujetos opinar y asumir posiciones frente a su educación y formación.

Desencuentro con la forma como hemos sido educadas: la crítica cultural feminista

Elaborar una crítica a la formación femenina conlleva el desencuentro con los discursos producidos por instituciones a las se le encargaron la educación de las mujeres: la iglesia, la escuela y la educación sentimental presente en el melodrama latinoamericano. El proceso de dislocar estas representaciones desmonta a la "mujer" como signo (RICHARD, 2009, p. 76) y nos relaciona con el objetivo de la crítica cultural feminista: reconocer que cada sujeto concibe y practica las relaciones de género al interior de una sociedad y de una cultura específicas. Estas prácticas

formativas producen sujetos y cuando un sujeto es capaz de criticarlas y hacer reflexivo su proceso formativo se hace al lado de la crítica, de la virtud. Escribe Butler (2008):

El yo se forma a sí mismo, pero se forma a sí mismo al interior de una serie de prácticas formativas que Foucault caracteriza como modos de subjetivación. Que la paleta de sus formas posibles esté delimitada de antemano por dichos modos de subjetivación no significa que el yo no consiga formarse a sí mismo, que el yo esté totalmente formado. Al contrario, se le obliga a formarse, pero a formarse a sí mismo en formas que ya están más o menos operando y en proceso. O, podría decirse, se le obliga a formarse al interior de prácticas que ya están más o menos funcionando. Pero si esa formación de sí se hace en desobediencia a los principios de acuerdo con los cuales uno se forma, entonces la virtud se convierte en la práctica por la cual el yo se forma a sí mismo en desujeción (Butler, 2000/2008, p. 57).

De manera que el estudio de las formas como los sujetos articulan su subjetividad es una labor transdisciplinaria que necesita cruzar varias fronteras. El primer cerco por cruzar en este estudio es el de la pedagogía moderna con preguntas como ¿Qué cuenta como mujer y hombre en el contexto de la pedagogía? ¿Sus dispositivos forman la manera como ellos definen su género? ¿Qué puede llegar a ser una mujer cuando ya desde antes de nacer se le han establecido sus límites? ¿Qué sucede cuando un hombre es lo que quiere ser y no un padre de familia? ¿Cómo es posible realizar prácticas de desidentificación no sólo al interior del aula sino en espacios educativos como los proporcionados por organizaciones feministas?

La crítica ayuda a entender los anteriores interrogantes y cómo los discursos nos llegan, a la vez que nos propone estudiar cómo los apropiamos sea aceptándolos o resistiéndonos a ellos. En este sentido, el trabajo que se propone la pedagogía feminista se interesará en el estudio de las prácticas no ya para la formación de las mujeres en ideales que las limitan sino en su de/formación. No es sólo preguntarse por cómo los sujetos se forman sino también cómo devienen formadores de sí (BUTLER, 2000, p. 56). En palabras de Nelly Richard, la crítica feminista es crítica cultural en un doble sentido:

- 1) es crítica *de* la cultura, en tanto examina los regímenes de producción y representación de los signos que escenifican las complicidades de poder entre discurso, ideología, representación e interpretación en todo aquello que circula y se intercambia como palabra, gesto e imagen, y 2) es una crítica de la

sociedad realizada *desde* la cultura, que reflexiona sobre lo social incorporando la simbolicidad del trabajo expresivo de las retóricas y las narrativas a su análisis de las luchas de identidad y de las fuerzas de cambio" (2009, p. 79)

El trabajo de la crítica cultural feminista es servir como espacio fronterizo en el que confluya una pregunta por la cultura como discurso en tanto representa a los sujetos y describe como son a través de prácticas culturales. Una de las más importantes es la literatura:

La literatura ha servido para los fines de un proyecto nacional. Un ejemplo de esta literatura es la novela *María* (1867) de Jorge Isaacs donde se inscribe la virtud y la entrega como valores fundamentales de la mujer colombiana. A pesar de que la protagonista de la novela no representara a todas las mujeres de su época (sabía escribir y leer, y era de una clase alta) su manera de ser responde a los requerimientos de una nación que apenas está construyendo sus bases luego de lograr la independencia. Se trata, entonces, de que las mujeres sean virtuosas y puedan ser ejemplo para quienes pueden ser ciudadanos de la nación: los militares y los hombres de familias pudientes.

Formádonos para la virtud o de la pedagogía feminista

Para la pedagogía moderna, según Wulf (2004) tres son los aspectos más importantes para la pedagogía moderna: el acceso de los individuos concretos a normas universales, la racionalización del mundo de la vida y el principio de representación. Su sueño es que todas las personas, sin excepción, recibamos educación.

Este sueño, entre muchos otros, es discutido por los estudios de género. Desde esta perspectiva puede afirmarse que durante mucho tiempo las mujeres y hombres latinoamericanos con escasos recursos económicos no tuvieron acceso al sistema público educativo. A su vez, que este acceso fue negado por una serie de restricciones sociales que configuraron, en especial, a una mujer que responde al arquetipo de mujer “santa” que “es ignorante del saber occidental”, o mujer “indígena”, “negra”, o “pobre” que no tiene “saberes cultos”. Esta categorización responde a unos señalamientos coloniales y prohibiciones de género que no sólo abarcaron a las mujeres, sino también a los hombres, a las infancias y a personas diversas sexualmente como lesbianas, homosexuales, personas transexuales, etc.

Al iniciar la búsqueda de artículos, libros y revistas que abordaran la pedagogía feminista en Colombia y en México para la elaboración de mi tesis doctoral (entre 2010 y 2016) encontré una marcada ausencia de trabajos teóricos o de investigaciones que mencionen en sus títulos las palabras “pedagogía” y “feminista”. Lo cual no es negativo, sino que da cuenta del proceso de las tradiciones pedagógicas en nuestros contextos.

Para el caso de América Latina es posible señalar un texto fundacional, muy estudiado y reconocido en el ámbito de la investigación educativa. En México, Marisa Belausteguigoitia² y Araceli Mingo publican en 1999 *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, un libro que reúne textos escritos por autoras y autores que abordan el vínculo género y educación en el sistema educativo. En el prólogo del libro las autoras reseñan los escenarios educativos de construcción del sujeto femenino para mostrar la trayectoria de la pedagogía feminista con relación al movimiento feminista.

En el feminismo radical se interesó en el estudio y reconocimiento público de las prácticas de dominación masculina patriarcal. En el contexto de la escuela, las investigaciones realizadas en el marco de este feminismo se enfocaron en el estudio de la vida cotidiana y en las relaciones del estudiantado; analizaron cómo el profesorado presta más atención a los niños que a las niñas, y cómo funciona la violencia masculina en las aulas de clase.

El feminismo liberal enfatiza en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en la educación. En las investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo sobresalen las que analizan los patrones de socialización entre niños y niñas, los estereotipos en los libros de texto y el uso del lenguaje sexista por parte del profesorado en las aulas de clase. Belausteguigoitia e Mingo (1999) consideran que estas investigaciones no cuestionaron a fondo los modelos socioeconómicos y políticos de la noción de igualdad, esto es, la idea que a las mujeres sólo se le asignan los valores de la femineidad. Sin embargo, rescatan de este feminismo y sus trabajos alrededor de la educación,

² En el 2012, en el marco de los veinte años del Programa Universitario de Estudios Género –PUEG de la Universidad Nacional Autónoma de México, las Dras. Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, coordinaron el texto *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, donde se encuentran artículos acerca de la apropiación de la pedagogía feminista en los ámbitos de la cárcel y de la educación superior, en especial, con estudiantes del posgrado que tomamos cursos en el PUEG.

el que sus fuentes primarias sean los géneros prófugos, los cuales son:

Cartas, testimonios, autobiografías, se caracterizan por tener orígenes debatibles y categorizaciones variadas o difícil de estipular con limpieza. La emergencia de estrategias narrativas y de adopción de voz y autoridad a partir de estos géneros representa el cuestionamiento a los cánones y convenciones que tradicionalmente habían despreciado o considerado como la menor dicha producción narrativa, lejos de poder acceder a la categoría de “obra maestra” (BELAUSTEGUIGOITIA & MINGO, 1999, 24).

Esta ola del feminismo se interesa en la construcción narrativa de la realidad, la cual es vinculada por las autoras con los géneros prófugos. La tragedia, la comedia, el drama hacen parte de la vida de las aulas, así como las narrativas que la religión y la nación imponían sobre las mujeres, nombrando a algunas como “mujeres del tercer mundo”, o como “mujeres sin importancia por ser negras y pobres”.

Por su parte, el feminismo socialista postula que en los orígenes de la inequidad y opresión femenina se encuentra el modelo económico del capitalismo. Las estrategias de resistencia propuestas desde el feminismo rescatan el capital simbólico y la capacidad del fenómeno educativo para acelerar

[...] la creación de espacios de resistencia que tiendan a formar sujetos que se crean y re-crean a partir del arte (las artes plásticas, la música, la literatura y el *performance*). El subalterno habla y construye su identidad a partir de la producción de cultura, la cultura es vista dentro de un complejo proceso de negociación en el que intervienen el salón de clases y sus producciones. La pedagogía, atravesada por los “estudios culturales”, permea y construye nuevos rituales, saberes de “entrada libre” donde la diferencia se juega en sus múltiples vectores asimétricos que construyen los diversos escenarios de un nuevo sujeto subalterno (BELAUSTEGUIGOITIA & MINGO, 1999, p. 27).

El feminismo socialista valora el arte dentro del sistema educativo como una estrategia que vincula a sujetos culturales alrededor de la producción de soluciones culturales a problemas que reflejan la asimetría de género, siendo uno de ellos el acceso a currículos donde aún persisten prácticas dedicadas sólo a enseñar las soluciones de la ciencia o del pensamiento racional, el más importante esfuerzo pedagógico de las escuelas actuales (BRUNER, 2003, p. 168).

Unos años después de la publicación de *Género prófugos*, aparecieron otros dos textos que

ya en sus títulos nombran la pedagogía feminista. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* apareció en Argentina en el año 2007 bajo la dirección de Claudia Korol. Este libro compila experiencias, prácticas, y búsquedas feministas para constituirse en un documento que da cuenta de las batallas emprendidas contra la cultura patriarcal. Define la pedagogía feminista como una pedagogía crítica que se asume y responde ante las estrategias del capital donde la educación es privatizada y desligada como derecho fundamental. Es una pedagogía

[...] que se vuelve inconveniente, que provoca al feminismo, lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder" (KOROL, 2007, p. 18)

En este sentido, la emergencia de una pedagogía feminista en nuestro contexto se posiciona como crítica a un feminismo que es teórico y que trata de influir en los ámbitos sociales desde la academia. El libro que edita Korol compila trabajos relacionados con la salud, en especial, considerando el derecho a abortar, acerca de la violencia hacia las mujeres en el hogar y en las calles, y la trata de blancas.

En México, en el año 2008, en el libro *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta* de Luz Maceira Ochoa se define la pedagogía feminista como:

[...] un conjunto de discursos, una práctica política y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética filosófica y política denuncia su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática." (MACEIRA, 2008, p. 243).

La cita anterior concentra en un párrafo lo que ha significado la pedagogía feminista en el contexto latinoamericano. No obstante, al revisar otras publicaciones, es notable que en México y en Colombia existe una importante preocupación por el estudio de las relaciones de género en la

escuela. En Colombia, los estudios feministas y de género se han dirigido a enfatizar en el estudio de los modelos de socialización de género para “impulsar estrategias que lleven a su transformación” (GARCÍA, 2004, p. 12), y no tanto a indagar y evaluar las políticas públicas educativas y su impacto en las relaciones entre hombres y mujeres (FUENTES, 2010, p. 80).

Más allá de que las investigaciones educativas interesadas en problemáticas de género nombren sus acciones dentro de una pedagogía feminista, lo que más llama la atención es que las problemáticas en las cuales dirigen su interés se pueden dividir en dos tipos: un esfuerzo ubicado en la reflexión epistemológica de lo que significan las relaciones de género y que MACEIRA critica en tanto es un ejercicio que no se dedica a las prácticas educativas, y unos proyectos interesados en sumergirse en la realidad educativa para proponer estrategias didácticas y pedagógicas que permitan visualizar y reflexionar acerca de las relaciones de género en el ámbito educativo.

En el terreno de la acción social se encuentran trabajos que nos llevan de la escuela a otros lugares donde también suceden prácticas pedagógicas, como en el trabajo de KOROL. Estas iniciativas dislocan la idea de la enseñanza como suceso de puertas cerradas en las escuelas. En las siguientes líneas se describen dos propuestas que he seleccionado como relevantes a nivel latinoamericano y que se integran la academia, la reflexión y el activismo feminista, campos fundamentales para la pedagogía feminista.

La Ruta Pacífica de las Mujeres por la Paz es una iniciativa que se desarrolla en Colombia a partir de 1996. Para la Ruta Pacífica, la pedagogía feminista hace parte de su estrategia educativa para lograr que las mujeres involucradas en el conflicto armado colombiano participen en un proceso transformativo. Laura Vitale escribe lo siguiente en el módulo 1 de la Escuela Itinerante de Formación Política, Educación para la Paz y la Democracia “Trenzando saberes y poderes”:

[...] estamos persiguiendo como objetivo del acto educativo poner a las mujeres, individual y colectivamente, en el centro de un proceso de transformación cuyo fin es su descentramiento del patriarcado. Se trata, ni más ni menos, de que las mujeres se autoricen a nuevas actitudes y que dispongan de nuevas habilidades para consigo mismas; a su vez que cuenten con herramientas, dispositivos y mecanismos para negociar políticamente en el mundo” (*Guía para emprender la ruta educativa: marco conceptual y pedagógico*, web).

La Ruta ha sido para las mujeres un espacio donde el conflicto es entendido como una oportunidad donde se cruzan ideas acerca de los cuerpos y de los géneros que participan o son involucrados en él.

Otro ejemplo de propuestas que se desarrollan en la región es el emprendió desde el año 2008 el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, bajo la coordinación de su actual directora, la doctora Marisa Belausteguigoitia Rius. *Mujeres en espiral* es el nombre del proyecto que el Programa desarrolla en Santa Martha Acatitla, un reclusorio para mujeres ubicado en la Ciudad de México.

Este proyecto se interesa en cómo las mujeres de los reclusorios asumen su proceso frente a la justicia y cómo sienten y producen a partir del encierro; un proyecto pedagógico cultural que acompañó a las mujeres durante la planeación y pintura de un mural en las escaleras que en forma de espiral llevan a las mujeres hacia su libertad o a sus familiares cuando las visitan. A través de *Mujeres en Espiral* fueron posibles talleres donde las mujeres del penal interesadas en participar en el diseño y en la ejecución del mural, además de estudiar pintura, fotografía, *collage*, entre otras técnicas, estuvieran en un espacio donde discutían acerca de la libertad y de la ley.

El modelo del proyecto de *Mujeres en espiral* tiene como objetivo:

[...] transformar el salón de clase y desplazarlo a un espacio abierto, sin muros, creativo y crítico. Desplazar el salón de clase a la cárcel significa extender la universidad pública a las zonas sitiadas, segregadas, y a las zonas en donde se están reinventando las relaciones creativas, solidarias, articuladas con la ciudadanía y la justicia (BELAUSTEGUIGOITIA, 2012, p. 323).

Zonas que tiene la forma de la espiral de un caracol en el que es posible ir del inicio al final, pero también del centro (la academia) a lugares periféricos (la cárcel). Cuando las mujeres en la cárcel conocen las publicaciones zapatistas y de las mujeres chicanas, diseñan y luego pintan el mural en las paredes de las escaleras que llevan a la libertad. No se trata, entonces, de un mural sino de una acción de resistencia contra el espacio de la cárcel. Esto es, las mujeres asumen una resistencia que se expresa en sus diálogos acerca de la injusticia ayudando a que su cuerpo se libere cuando discute a través y más allá de las rejas. Es “la autonomía, la sobrevivencia en espacios sitiados, cercados” (BELAUSTEGUIGOITIA, 2012, p. 300).

Estos esfuerzos ayudan claramente a entender la precariedad que existe en la formación de maestras y maestros en tanto aún se cierra su campo de trabajo en el aula, después de recibir una formación sumamente didactizante que no se pregunta por el contexto cultural, ni por las maneras como los sujetos se forman a pesar de un sistema educativo al que no acceden o deben salirse en edades tempranas. Estas problemáticas hacen que la realidad escolar en varios países de América Latina pueda caracterizarse, en palabras BONDER (2010), como una *heterogeneidad desigualadora*, representada en un sistema que mantiene las diferencias culturales y sociales entre el estudiantado.

Hoy, autoras como Marisa Belausteguigoitia, Araceli Mingo, Claudia Korol, Luz Maceira Ochoa, Gloria Bonder, entre otras, señalan la importancia de los estudios de género en la educación, en tanto aportan, desde su capital de conocimientos, problematizaciones de “las representaciones sustanciales de una subjetividad originaria, unitaria y permanente [y nos ubican frente a] una subjetividad constituida por una multiplicidad de posiciones de sujeto inestables, móviles, heterogéneas, atravesadas por líneas de poder, de saber y de deseo” (BONDER, 2010, p. 44). Esto es: una crítica al modelo de formación que intentó imponer una narrativa lineal acerca de la constitución de los sujetos a través de un sistema educativo que trataba de abarcar toda su vida. Un modelo que, como todas las formas narrativas, tiene sus quiebres en el relato y distanciamientos promovidos por una característica inherente a la vida: su continua transformación.

Una crítica a la pedagogía crítica desde la pedagogía feminista

El trabajo de la pedagogía feminista se interesa en el cambio social a través de prácticas educativas que privilegian una postura crítica frente a la sociedad. Aparece como resultado de los diferentes cambios que ha tenido el feminismo y de la crítica misma a la pedagogía crítica. Carmen Luke & Jennifer Gore (1992) argumentan cómo los sistemas discursivos posicionan a los sujetos en relaciones de control, disciplina, y regulación moral. Desde nuestras pedagogías, que son también iberoamericanas, Monserrat Rifà escribe que

[...] las perspectivas postestructuralistas feministas han desafiado los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los

presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz “autorizada” de los/as estudiantes. Desde una perspectiva postestructuralista feminista, Orner reivindicó que los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz” (RIFÀ, 2005, 281).

Por tanto, la pedagogía feminista no espera sugerir una sola estrategia para las pedagogías del empoderamiento, de la emancipación o de la liberación. GORE crítica la noción de “empoderamiento”, como una palabra que debe ser tratada con mucho cuidado, desde la perspectiva de quién es el agente que empodera y a quiénes y desde las ideas de empoderamiento que circulan en los discursos. Este cuestionamiento a la noción de empoderamiento hecha desde la pedagogía feminista se relaciona con su decisión de no considerar que los discursos son emitidos por una estancia omnisciente, sino que son situados en coordenadas de género, raza y clase.

Lo anterior visualiza la pedagogía feminista como una práctica que tiene varios años de trabajo en nuestro contexto bajo distintos nombres y que acciona de manera muy específica en los contextos apoyando el diseño de intervenciones pedagógicas. Los trabajos aquí reseñados *Ruta Pacífica de las Mujeres por la Paz* (Colombia) y *Mujeres en Espiral* (México); el primero un proyecto de iniciativa de mujeres reunidas ante el conflicto, y el segundo una acción desarrollada en la cárcel de mujeres por el Programa Universitario de Estudios Género de la UNAM, promueven acciones en espacios sumamente difíciles donde las mujeres necesitan recuperar su libertad para expresarse y exigir sus derechos.

Ambas iniciativas acompañan procesos en los que grupos de mujeres crean juntas posibles lugares donde escapan, por momentos, de realidades que se tornan difíciles ante la imposibilidad de encontrar soluciones a sus problemas. Son lugares de encuentro son los de fraternidad entre mujeres que pasan por situaciones similares y que están en la búsqueda de estrategias pedagógicas para acompañarse en su caminar.

Estos trabajos se ubican en una de las estrategias clave de la pedagogía en espiral propuesta por BELAUSTEGUIGOITIA (2012): resistir a los encierros del género. La tarea de la pedagogía feminista, leída como una pedagogía en espiral, hace movimientos en la forma de mirar y en el posicionamiento del cuerpo de quien mira. Se trata de mirar desde abajo y percibir lo que ha

quedado por fuera:

En la espiral no hay líneas rectas ni verticales; hablamos de una torsión elíptica, de un giro que posibilita el contacto, la unión de lo interior con lo exterior. Encontramos un conjunto de líneas curvas que giran indefinidamente alrededor de un punto; cada una de ellas se aleja o se acerca más al centro. (BELAUSTEGUIGOITIA, 2012, p. 34)

La intrahistoria de la pedagogía feminista en nuestro contexto sugiere un análisis de proyectos y planes de estudio que abordan problemáticas que han resultado de poco interés para una pedagogía moderna, aquella que forma “Hombres” sumamente capaces, individuales y racionales. Se trata del estudio de trabajos que se han interesado en sujetos que ya no corresponden al binomio de género mujer/hombre (que les separa y nombra como radicalmente diferentes), que se forman en correspondencia a unas coordenadas de sexo, género, raza y clase social. Asimismo, sujetos que tienen agencia frente a sus problemas, a pesar de que la mayor parte de su vida harán parte del sistema educativo financiado por el Estado o por sus propios ingresos.

Realizar una historia de la pedagogía feminista en América Latina implica hacer un trabajo de compilación de las prácticas pedagógicas que se han encargado de formar para la virtud: para la crítica y el empoderamiento de los sujetos a partir de su propia voz. Sugiere encontrar la pedagogía como un lugar fronterizo, siempre en relación con los espacios educativos institucionales como la escuela, pero también con instancias familiares y sociales. Tal vez, la mejor manera para terminar este texto sea con preguntas: ¿Por qué no una pedagogía como un espacio transdisciplinario donde se hace crítica a una serie de ideas acerca de formación y de la educación? ¿No es la vida cotidiana también un espacio plagado de ideales y de solicitudes no sólo profesionales sino también de exclusiones/inclusiones de raza, de elecciones/renuncias de sexualidad y de género? ¿Por qué no una pedagogía feminista que actúe como crítica, como de/formación de los saberes, de las ideas heterocentradas acerca de lo femenino y de lo masculino? ¿Acaso la formación no es ese camino desidentificadorio de ideales formativos a través del cual somos libres y autónomas?

Referências

- ARANGO, S. C. *Narrarse a sí misma. El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los 80's*. 2016. Disertación (Doctorado en Pedagogía) –Posgrado en Pedagogía, 2016. Disponible en: https://repositorio.unam.mx/contenidos/narrarse-a-si-misma-el-sujeto-de-la-deformacion-femenina-como-constitutivo-de-la-pedagogia-en-tres-novelas-publicadas-e-100884?c=pNGaxN&d=false&q=:*.*&i=1&v=1&t=search_1&as=0
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. Pedagogías en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. In: BELAUSTEGUIGOITIA, M. **Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas**. México: ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, p. 21-40.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. Hacer y deshacer el género. Reconceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género. **Revista Discurso, Teoría y Análisis**. n. 31, 2012.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M.; LOZANO, R. Mujeres en espiral: justicia y cultura en espacios de reclusión. (p. 297-326). **Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas**. México: ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M, y MINGO, Araceli (Orgs). **Géneros prófugos. Feminismo y educación**. México: Paidós, 1999.
- BENNER, D. La capacidad formativa y la determinación del ser humano. **Educación**, n. 43, p. 87-102, 1991.
- BONDER, G. La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género. In MINGO, A. (Org.). **Desasosiegos. Relaciones de género en la educación**. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y Plaza y Valdés Editores, 2010. p. 130-154.
- BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: ed. Visor, Col. Aprendizaje, 2010.
- BUTLER, J. ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Trad. Marcelo Expósito. In PARRINI, R. (Org.). **Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación**. México: ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. p. 35-58.
- FOUCAULT, M. (1995). ¿Qué es la crítica? **Revista de Filosofía**, n.11, p. 5-25.
- FUENTES, L. Y. V. El Plan Decenal de Educación Colombia 2006-2016: un “pacto social” que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual. In: MINGO, A. (Org.). **Desasosiegos. Relaciones de género en la educación**. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y Plaza y Valdés Editores, 2010, p. 125-150.
- GARCÍA, C. **Hacerse mujeres, hacerse hombres, dispositivos pedagógicos de género**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2004.

GIROUX, H. 5. Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. In: BELAUSTEGUIGOITIA, M, y MINGO, Araceli (Orgs). **Géneros prófugos. Feminismo y educación.** México: Paidós, 1999.

IBARRA, M. E. Acciones colectivas de las mujeres en contra de la guerra y por la paz en Colombia. **Revista Sociedad y Economía**, no. 13, 2007.

KOROL, C. **Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular.** Argentina: Editorial El Colectivo. 2007.

LUKE, C. & GORE, J. **Feminisms and Critical Pedagogy.** New York: Routledge, 1992.

MACEIRA, L. **El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta.** México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.

RANG, A. El significado de lo “general” en el concepto de formación general. **Revista de Educación**, n. 292, p. 65-75, 1990.

RICHARD, N. (2009). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. **Debate feminista.** Año 20. Vol. 40, p. 75-85, 2008.

RIFÀ, M. Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas”. In: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, p. 275-318, 2005.

SCHEUERL, H. (1985). **Antropología Pedagógica.** Herder.

VITALE, L. 1. Guía para emprender la ruta educativa: marco conceptual y pedagógico. Fascículo 1. **Escuela Itinerante de Formación Política, Educación para la Paz y la Democracia “Trenzando saberes y poderes”.** Disponible en: <http://www.rutapacifica.org.co/publicaciones.html>, consultado el 10 de enero de 2012.

WULF, C. **Introducción a la antropología de la educación.** España: Idea Books, S.A, 2004.

Submissão em: 04/06/2023

Aceito em: 31/07/2023

Citações e referências conforme normas da:



PRÁTICAS ARTÍSTICAS ENTRAMADAS: estratégias, redes, afectos

María Laura Ise¹
Minerva Ante Lezama²

Resumen: Ante los desafíos que nos mueven a la acción en nuestros contextos, la pregunta por nuestras propias prácticas artísticas, estrategias y conformación de redes nos interpela de manera especial: ¿cuál es el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas; con quiénes las compartimos y cómo las habitamos? A partir de ello surge un núcleo de preguntas que se vuelven el disparador que nos lleva a reflexionar desde la propia experiencia, teniendo en cuenta el método etnográfico y asumiendo la propia biografía como lugar de observación y conocimientos: ¿cómo fue el proceso de auto reconocernos como artistas?, ¿desde qué prácticas artísticas específicas establecemos relaciones, lazos y afectos con la comunidad que habitamos?, ¿cómo entretajamos nuestras propias prácticas?, ¿cómo es que esa historia construida en colectivo y en el campo de lo creativo cuestiona un sistema del arte que reproduce opresiones imbricadas? Las coordenadas teóricas que nos ayudan a volver más comprensible nuestra experiencia compartida en el desafío de autonombrarnos artistas feministas ensambladas en una red transdisciplinar y transnacional, incluyen a teóricas como Andrea Giunta (2018), Breny Mendoza (2023), Rita Segato (2018), María Galindo (2022) y Raquel Gutiérrez (2022), entre otras. El artículo cierra con una serie de reflexiones finales en torno a la experiencia individual como fuente de saber, las formas de amistad como camino crítico, la recuperación del cuerpo-territorio como consigna y la vincularidad afectiva como estrategia.

Palabras clave: Autoetnografía. Prácticas artísticas. Redes. Arte feminista.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS ENTRELAÇADAS: estratégias, redes, afetos

Resumo: Perante os desafios que nos movem à ação nos nossos contextos, a questão das nossas próprias práticas artísticas, estratégias e networking interpela-nos de forma especial: qual é o potencial crítico das nossas práticas artísticas; Com quem os compartilhamos e como os habitamos? Daí surge um núcleo de questões que se tornam o gatilho que nos leva a refletir a partir de nossa própria experiência, levando em conta o método etnográfico e assumindo nossa própria biografia como lugar de observação e conhecimento: como foi o processo de auto-reconhecimento como artistas? A partir de quais práticas artísticas específicas estabelecemos relações, vínculos e afetos com a comunidade que habitamos? Como tecemos nossas próprias práticas? Como é que essa história construída coletivamente e no campo da criatividade questiona um sistema de arte que reproduz sobreposições opressões? As coordenadas teóricas que nos ajudam a tornar mais compreensível nossa experiência compartilhada no desafio de nos nomearmos artistas feministas, reunidas em uma rede transdisciplinar e transnacional, incluem teóricas como Andrea Giunta (2018), Breny Mendoza (2023), Rita Segato (2018), María Galindo (2022) e Raquel Gutiérrez (2022), entre outros. O artigo encerra com uma série de reflexões finais sobre a experiência individual como fonte de conhecimento, as formas de amizade como caminho crítico, a recuperação do corpo-território como slogan e o vínculo afetivo como estratégia.

Palavras-chave: Autoetnografia. Prácticas artísticas. Redes. Arte feminista.

¹ Universidad Nacional de Tierra del Fuego/ UNTDF Doctora en Estudios Latinoamerican/UNAM. E-mail de contato: marialauraise@gmail.com

²Universidad Veracruzana/UV Doctora en psicología social/ UNAM. E-mail de contato: lezamamine@gmail.com.

INTERNETED ARTISTIC PRACTICES: strategies, networks, affects

Abstract: Faced with the challenges that move us to action in our contexts, the question of our own artistic practices, strategies and networking challenges us in a special way: what is the critical potential of our artistic practices; With whom do we share them and how do we inhabit them? From this arises a nucleus of questions that become the trigger that leads us to reflect from our own experience, taking into account the ethnographic method and assuming the biography itself as a place of observation and knowledge: What was the process of self-recognizing ourselves as artists like? From what specific artistic practices do we establish relationships, ties and affections with the community we inhabit? How do we weave our own practices? How is it that this history built collectively and in the field of creativity defies an art system that reproduces overlapping oppressions? The theoretical coordinates that help us make our shared experience in the challenge of naming ourselves feminist artists, assembled in a transdisciplinary and transnational network, more understandable, include theorists such as Andrea Giunta (2018), Breny Mendoza (2023), Rita Segato (2018), María Galindo (2022) and Raquel Gutiérrez (2022), among others. The article closes with a series of final reflections on the individual experience as a source of knowledge, the forms of friendship as a critical path, the recovery of the body-territory as a slogan and affective bonding as a strategy.

Keywords: Autoethnography. Artistic practices. Networks. Feminist art.

Te propongo que leas la vida, la realidad, el barrio,
los ojos de las mujeres, sus bocas, sus ropas, sus uñas.
Te propongo que leas los objetos que conforman la arquitectura de
nuestra vida cotidiana, la bolsa del mercado, su olor y su desgaste,
la cafetera, la cocina, el piso de la entrada.
Te propongo que te leas a ti misma en profundidad.
María Galindo (2022)

Narrar, para contar nuestras historias,
para recordar nuestras experiencias,
para archivar nuestras cartografías.
Narrar, también, para fabular otras maneras de ser-con,
para ampliar nuestros horizontes de i/legibilidad,
para disputar los regímenes de silenciamiento
y las políticas del nombre im-propio a los que somos sometidxs.
Vir Cano (2021)

Introducción

En el ejercicio de pensar sobre el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas y cuáles son las redes que habitamos y potenciamos para que éstas circulen, es necesario situar el lugar desde donde escribimos y junto a quiénes lo hacemos. Para esto, partimos de la relevancia de relacionarnos con otrxs, a modo de práctica consciente e intencionada, en redes pequeñas o más grandes, porque entendemos que el hacer colectivo reviste la potencia necesaria para incidir en un contexto regional latinoamericano marcado por las desigualdades y violencias contra las mujeres.

Este trabajo quiere dar continuidad a uno anterior realizado por nosotras dos y titulado “Autoetnografía a dos voces: el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas- académicas- feministas” (2021), que se pregunta por el potencial crítico de estas prácticas y trae al centro de reflexión el concepto de la experiencia vivida al ejercitar la autoetnografía como método de escritura. Desde este lugar, pudimos revisar nuestra historia en común dentro del activismo artístico feminista y el trabajo en colectivo como marca que nos ha condicionado hasta el presente. La aportación del primer artículo implicó reflexionar sobre la experiencia compartida en la interacción entre distintos campos en los que nos desenvolvemos, rescatando el potencial de esa interacción como resistencia frente a un sistema-mundo patriarcal que nos fragmenta y observando cómo aprendimos a trabajar juntas.

Con este nuevo aporte, buscamos profundizar y mirar hondo en uno de esos campos: el del arte. Un núcleo de preguntas dispara la reflexión sobre la propia experiencia en este campo, comenzando por: ¿cuál es el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas; con quiénes las compartimos y cómo las habitamos? A lo que sumamos las siguientes: ¿cómo fue el proceso de auto reconocernos como artistas, y como artistas feministas?; ¿desde qué prácticas artísticas específicas establecemos relaciones, lazos y afectos con la comunidad que habitamos?; ¿cómo entretejemos nuestras propias prácticas desde geografías tan lejanas, en qué sentido y desde qué lugares se acoplan?; ¿cómo es que esa historia construida en colectivo y en el campo de lo creativo desafía un sistema del arte que reproduce opresiones imbricadas?

Nuestra estrategia sigue siendo la autoetnografía colaborativa, es decir, recurrir a la propia biografía como lugar de observación y conocimiento; sumado a esto, incorporamos una ruta *sui generis* que decidimos llamar activismo curatorial feminista, como método de construcción discursiva en este trabajo de escritura a dos voces. Para Kekena Corvalán “el activismo curatorial y la cuestión transdisciplinar son inseparables” (CORVALÁN, 2021, p. 15), y esto permite diluir las fronteras entre categorías, disciplinas e institucionalidades cerradas, e “introduce decididamente la cuestión de la subjetividad curatorial como una revalorización de una práctica a escalas micro y macro política” (CORVALÁN, 2021, p. 15)³.

³ Lo anterior se relaciona con la noción de Feminismo historiográfico y curatorial propuesta por Andrea Giunta, definido como la: “Tarea de revisión de los criterios que establecieron el canon de la historia del arte. También, la investigación orientada al estudio y comprensión de la obra oculta o marginalizada de artistas mujeres (y a las razones por las que no fue visibilizada), así como el trabajo curatorial que aborda exposiciones históricas y

Entendemos además la curaduría como un quehacer que no sólo define los recortes conceptuales para dar a conocer determinadas obras y prácticas artísticas, sino que además construye un discurso que muchas veces se encuentra en el cruce de disciplinas, que no es necesariamente unívoco, y que toma posiciones dentro de un contexto. Para este artículo, muy en sentido con Maura Reilly y las estrategias de resistencia que propone (REILLY, 2018), nos posicionamos como protagonistas de la labor de revisión, interpretación, análisis y toma de decisiones sobre nuestro propio trabajo en el campo del arte, entrelazando algunas de nuestras obras con un análisis reflexivo sobre la propia experiencia; ello enmarcado en una crítica al ámbito cultural en donde estamos ensambladas. En este sentido, el texto mismo se vuelve el espacio expositivo y nosotras las curadoras, en tanto hemos elegido de qué obras y exposiciones propias hablar, cruzando experiencias y procesos artísticos concretos con algunas de las reflexiones que hoy están presentes dentro del campo de los feminismos. Es así como abordamos la relación entre el activismo curatorial feminista y la autoetnografía.

En nuestra búsqueda de responder a las cuestiones planteadas, nos enunciamos desde el sur global y entendemos que el conocimiento es situado, y por esto mismo parte de un contexto social, político, cultural, geográfico, histórico, que se enmarca en relaciones geopolíticas específicas. Junto con algunas de las compañeras feministas decoloniales como Yuderkis Espinosa (2022), Ochy Curiel (2013), Karina Ochoa (2023), Breny Mendoza (2023), María Lugones (2019), entendemos que la producción y reproducción de conocimientos ha estado históricamente vinculada a una relación de poder jerárquica y masculina con el norte global. Es por esto que revisamos nuestra propia historia epistemológica y la cuestionamos, para caminar hacia formas de producción de saberes más cercanas a nuestras vidas. Procuramos a lo largo de nuestro relato evidenciar aspectos de nuestro contexto, posiciones geográficas y sociales que se traducen en experiencias situadas, modos de mirar, lugares de privilegio y opresión. Decimos entonces que:

Nuestro punto de partida es concebir la producción de conocimientos como una práctica artesanal, contextual, alejada de los automatismos, y en ese sentido entendemos que cada situación de investigación demanda sus propias *formas de hacer*. Cada experiencia particular tiene, contiene y construye sus propios dispositivos de trabajo, su propio ritmo, lenguaje, cuerpo, disposición,

documentadas de artistas mujeres, con investigación, criterios curatoriales y que incluye la realización de exposiciones individuales” (GIUNTA, 2019, p. 264).

vínculos, escucha, expectativas, tensiones, etc. (ÁLVAREZ VEINGUER, ARRIBAS LOZANO, DIETZ, 2020, p. 15).

Este ejercicio curatorial incluye fichas técnicas con el título, autoría, técnica, lugar y año de exhibición de cada pieza o exposición. Es decir, nuestra selección es el detonante y marca de inicio para narrar las historias de cada capítulo. El texto está compuesto por apartados con un núcleo de reflexión en torno a una pregunta que descubre algunos conceptos orientadores de la reflexión teórica. Nuestras experiencias personales se entraman con conceptos o constructos de la teoría feminista como anclas analíticas. A lo largo del texto escribimos desde dos voces, la individual (que puede ser la de cualquiera de las dos) y la colectiva del nosotras. Nuestro artículo cierra con una serie de reflexiones finales en torno a la experiencia individual como fuente de saber, las formas de amistad como camino crítico, la recuperación del cuerpo-territorio como consigna y la vincularidad afectiva como estrategia.

Auto reconocernos como artistas

Nuestras primeras exposiciones individuales *Corolarios* y *Lugar Común* son el puntapié para narrar el proceso más amplio en el que nos afirmamos y reconocemos como artistas, en un contexto cargado de tensiones y conflictos.

Cuadro 1 – Ficha técnica de *Corolarios*.

Corolarios
Mine Ante
Serie de 6 piezas de 40 x 60 cm., técnica mixta (pintura, dibujo y bordado sobre lienzo)
Taller Azul-Estudio Galería, Colima, Colima, México
2008 (junio-agosto)

Fuente: Elaboración propia.

Como artista visual, me formé bastarda. Desde un lugar de timidez en el bastardismo y en solitario. Para María Galindo (2022) el bastardismo es un lugar de desclasificación e indefinición, ambiguo, ambivalente, fronterizo, mutante, de renegar de los purismos y las ortodoxias, “la bastarda redefine la identidad como un harapo con el que intentamos tapar nuestros complejos. La memoria que la bastarda activa es la memoria del conflicto” (GALINDO, 2022, p. 42). Así percibo yo mis primeros años en la escuela de artes visuales. En

repetidas ocasiones mis compañerxs de la escuela de arte me llegaron a decir que yo era “muy psicóloga”; mis compañerxs de la escuela de psicología que yo era más bien artista; en el taller literario al que asistí varios años desde la preparatoria, un colega me llegó a decir que mejor me dedicara a pintar. En todos esos campos me manifestaba segura e insegura a la vez, tomaba la palabra pero nunca me sentía “suficientemente...(*inserte aquí el rol que le plazca*)”. A casi dos décadas de esa etapa, me observo, y percibo que no habitaba un espacio confortable, seguro, tramado con otras personas desde la libertad y la mutualidad, más allá de una relación ambivalente con mi madre -con conflictos pero con una constante que con nadie más de aquel entonces percibo: su apoyo y cuidados incondicionales-. Ahora puedo mirar mis privilegios y opresiones de aquel entonces, Colima, a principios de los dosmiles.

Mi lugar de privilegio como estudiante de artes visuales implicaba, en primer lugar, que había podido inscribirme en esa carrera (Instructora en Artes Visuales) con el beneplácito de mi madre y mi padre. Ambxs eran profesores normalistas (y en el caso del segundo, universitario), nos alentaban a mí y a mis tres hermanos a ser “buenos” estudiantes y a gozar de cierta libertad de movimiento en el barrio por las tardes, en un Colima donde la palabra “narco” o “violencia” apenas se escuchaban y no daban miedo, no a mí. Podía estudiar dos carreras a la vez y seguir asistiendo a actividades extra curriculares deseadas, como el taller literario. Si bien no me facilitaban en casa algún recurso regular destinado a la compra de materiales de arte, podía contar de vez en cuando con el apoyo de mi madre, como cuando produje la serie *Corolarios*. Era la hija menor y a decir de los testimonios de mis hermanos mayores, me había tocado la mejor etapa de mis padres en términos económicos y de prácticas de crianza. No tenía que trabajar siendo estudiante, tenía asegurado el techo y el alimento, podía desplazarme con relativa libertad por la ciudad mediante el transporte público o caminando durante el día y contaba con el apoyo de mi madre que me recogía o me llevaba en su auto a horarios muy temprano o muy tarde. Tenía tiempo libre y mis preocupaciones no tenían que ver con la subsistencia material.

Mi lugar de opresión, como estudiante de artes visuales, implicaba que tenía un cuerpo de mujer y las exigencias y limitaciones a las que me enfrentaba me provocaban diversas tensiones y conflictos que no me sabía explicar y que, en ocasiones, devenían en culpa. En la escuela de arte, durante cuatro años, aprendí a normalizar el acoso sexual de un par de

compañeros. Uno era neurodivergente, lo que provocaba que los comentarios e invitaciones que me hacía en público fueran tomados por el grupo como “bromas” y fueran secundados por risas y réplicas igualmente bromistas. El otro, por lo general lo hacía a solas, invitándome a salir insistentemente a pesar de mi respuesta negativa, también insistente. También aprendí a temer en silencio a algunos profesores: de uno, me incomodaba que pusiera la palma de su mano sobre mi espalda u hombros durante la clase; de otro, quedarme encerrada con él a solas en el cuarto oscuro de fotografía. Este último y otro más solían invitarnos a fugarnos de la clase de un profe que evidentemente detestaban para asistir a un “bar de ficheras” que estaba cerca.

Cuando íbamos, era claro que las compañeras trabajadoras del bar tenían una buena relación con ellos. La plantilla docente era contundentemente masculina, no recuerdo haber sentido confianza en alguno de mis profesores en caso de requerir ayuda de algún tipo siendo estudiante. La única profesora que tuve a lo largo de cuatro años y con quien sentía mayor identificación, representaba para mí una relación distante. La escuela era un espacio pequeño, sombrío y húmedo, estaba ubicada en el sur de la ciudad, muy cerca de un barrio con altos niveles de marginación, aislada de los demás campus, facultades y escuelas. Recién me enteré que la decisión de instalarla ahí (en una ex sede de la secretaría de Seguridad Pública) se dio tras los daños materiales derivados del sismo del año 2003. Los espacios que tiempo atrás habían sido utilizados como “separos” para personas detenidas por su presunción de criminalidad, ahora eran la biblioteca y el área de lectura.

Ese contexto en el que me desarrollé me hace confirmar mi idea de que me formé artista visual bastarda. Por un lado, tenía el privilegio de dedicarme al campo del arte, que desde niña había representado para mí un espacio de libertad y de identidad -tanto en el ámbito familiar como en el de las relaciones de las infancias-, pero ello en un ambiente complejo impregnado de violencias institucionales y de género. Por otro lado, tenía el privilegio de desarrollarme en diversos campos -el del arte, el de la psicología y el de la literatura- pero sintiéndome que no era del todo parte de ninguno de ellos e internalizando el hecho de que estaba “mal” ser lo que ahora me gusta llamar “ser alebrije”.

La serie *Corolarios* fue la culminación y síntesis de todo ese proceso. Para graduarme de la carrera de artes visuales tenía que cubrir el requisito de hacer una exposición. Tenía la libertad de producir una serie de lo que quisiera y como quisiera tras cuatro años de formación

técnica y teórica. Al mismo tiempo, sentía la presión que había cargado todo ese tiempo de no saberme suficientemente artista. Tenía la presión de que, a decir de varios compañeros y profesores, yo no era buena dibujante o pintora, no porque directamente me lo hubieran dicho sino porque al decirle a cierto compañero que era buen dibujante o al señalar a cierto otro compañero como buen grabador o pintor, quedábamos aquellas personas a quienes no se nos señalaba de ser destacadas. Esto desde cierta lógica academicista de la técnica, lo cual era, desde mi percepción, lo que se valoraba como “artístico”. Me recuerdo produciendo esa serie, financiada por mi madre y en su terraza, con mucha paz y tranquilidad; quizás fue uno de los momentos más gozosos de esos años en la escuela de artes.

Corolarios era una serie de imágenes abstractas a partir de dibujos del cuerpo de Lucina. Era la única modelo mujer a quien dibujamos en las clases cuando teníamos modelo, porque en ciertas temporadas se nos argumentaba que no se contaba con presupuesto para contratar a modelos y entonces nos tocaba a nosotrxs mismxs modelar. No me gustaba cubrir ese rol aunque no implicaba desnudarnos como lxs modelos que tuvimos, me generaba angustia estar ahí y que mi cuerpo fuera mirado y dibujado por el profesor y mis compañeros. Lucina tenía un cuerpo gordo, prieto, lleno de pliegues y lo que suelen llamar celulitis, ella era muy sonriente y alegre, neurodivergente y solía llegar a la escuela con un perico al hombro y un carrito o canasta llenos de dulces que vendía para subsistir. Yo sentía una conexión ambigua con ella, por un lado desarrollé afecto y cariño, y por el otro, sentía algo agrio por saber que la trataban de forma violenta -en ese entonces yo no le llamaba violencia, más bien era un sentir entre molestia y distancia-. Me sentí conectada a Lucina, representar su cuerpo me hizo más sentido que cualquier representación de un cuerpo de fotocopia de escultura clásica o de imagen de revista de supermodelos (como lo solíamos hacer en las clases de dibujo). Evocarla en su complejidad, que solamente una imagen abstracta pero fiel a sus líneas delineando formas abruptas, con hilos sobresaliendo y generando texturas hacia afuera de esos lienzos tensados en el marco, me significó más que hablar de alguno de los “grandes temas” que aprendí en mi formación eurocéntrica. Mi sentir al trabajar con esos estambres y pinturas en color rojo óxido y ocre pensando en el cuerpo de Lucina, fue clave. Sentía libertad, sentía calidez, sentía paz, sentía todo eso que no solía sentir en clases o en los espacios expositivos a los que asistía. Le debo a Lucina un momento clave en mi vida, una suerte de liberación sensorial, creativa y cognitiva

que ahora puedo ver con mucha contundencia. Este proceso fue en solitario, contó con la complicidad de mi madre y con la de la propia Lucina, aunque ella nunca lo supo.

En una nota de prensa que se publicó en un periódico local haciendo mención a esa exposición, la periodista indica: “La intención de Ante no es una crítica feminista, simplemente es un punto de partida para empezar a explorar el mundo de la mujer a partir de texturas líneas y colores” (Diario de Colima, 2008). Ya no recuerdo qué le dije a la periodista, pero definitivamente dudo haber tenido conciencia de lo que era el arte feminista en ese entonces. Sin embargo, *Corolarios* se puede inscribir en la categoría de arte feminista y fue la exposición inaugural con la que, a decir de mi certificado de la escuela de artes visuales, me estrené como artista visual. Lo hice desde un feminismo bastardo, no autonombrado, incipiente, tímido y en solitario.

Cuadro 2 – Ficha técnica de *Lugar común*.

Lugar común

María Laura Ise

Exposición de pintura, dibujo e instalación

Museo de Arte Virreinal “Casa Humboldt” (Sala principal), Taxco de Alarcón, Guerrero, México
2010 (octubre)

Fuente: Elaboración propia.

Pensar la experiencia que me vincula con la práctica artística y con el feminismo es ante todo visualizar dentro de un tiempo largo cómo un hacer siempre situado en un costado marginal, chiquito y tímido, se convierte en otra cosa hasta situarse en un lugar central y vital. Esto es lo que hoy me permite vincularme con otrxs y con el lugar que habito. Una práctica es marginal cuando no tiene un territorio definido en el día a día sino que se hace en la medida en que todo lo demás lo permita: la academia, la vida laboral, la propia gestión de la sobrevivencia en sus muchas formas, todo debe acomodarse para dejarla ser. En cambio, la práctica artística ocupa un lugar vital cuando permite vincular los lazos afectivos de la historia propia individual con la historia más amplia del contexto donde vivimos, y habita estos cruces. Como reconoce el Manifiesto afectivista de Braian Holmes (HOLMES, 2011), hoy las artes visuales buscan nuevas maneras de vivir y de coexistir.

No pensé de antemano ni tomé conciencia del deseo de situarme o autonombrarme en

el lugar socialmente conocido como “artista”, sino que mi cotidianeidad se vio traspasada por esto, en un proceso lento y progresivo. Mi paso por la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sede Taxco, fue un inicio de esta definición. Pasé por distintos talleres de artes plásticas cuando vivía en la Ciudad de Buenos Aires, pero fueron varios años después -ya viviendo en Ciudad de México y al concluir mi maestría- que me dediqué de lleno a este aprendizaje y lo miré de otra forma. Usé mis pocos ahorros para mudarme a Taxco, -donde no conocía a nadie- y permanecí en los talleres de joyería, dibujo, pintura, diseño e historia del arte de la ENAP durante un año y medio por la mañana y la tarde.

No es sólo la suerte la que me permitió dedicar mi tiempo a esto sino que hay una cadena de factores y condiciones por las cuales pude mudarme a estudiar la licenciatura a una ciudad como Buenos Aires con el apoyo económico de mi familia y vivir todo lo que se vive en una gran ciudad. Todo un privilegio. De ahí en más, mis medios de supervivencia han sido variables e incluyen: un trabajo formal desde los 19 años que me permitió terminar de pagar la universidad y hacer varios viajes; becas de estudio y manutención como las que obtuve en México para estudiar mi maestría y doctorado; intervalos de trabajos de mesera cuando se acabaron estas becas; otros trabajos diversos, informales y transitorios; y el incondicional apoyo de mi madre para absolutamente todo lo que me hiciera falta. Es así que hablo y pienso desde la realidad que he vivido, la de estudiar una carrera universitaria que seguí ampliando con becas para continuar mi formación de posgrado en otro país. En este sentido, este es un lugar “autorizado” para hablar, escribir y ser leída.⁴

Nadie me habló en esta escuela del arte feminista y sus temas, y conocía muy pocas artistas mujeres, sin embargo, *Lugar Común*, la exposición que produjo como cierre de este proceso indaga en una intuición: la de asediar desde las imágenes los lugares socialmente reconocidos y habitados por las mujeres. Fueron parte de esta primera exposición una instalación que tiene como imagen central la pintura de un *corset* color rosa al cual se venera; dibujos y pinturas donde aparecen objetos relacionados con la marca de lo femenino; también

⁴ El uso de las comillas en la palabra “autorizado” tiene que ver con que la academia es el lugar por excelencia de legitimación del saber, y que por esto mismo históricamente se dejan de lado una serie de saberes que no se enuncian desde esta plataforma, que circulan por otras vías. Este artículo intenta torcer estos caminos al traer a cuenta experiencias de vida, enunciarlas, procesarlas y analizarlas. Se vuelven así también una fuente de saberes.

cuerpos de mujer por alguna razón incompletos, en espacios inquietantes y de violencia latente; y un grupo de pinturas que mapeaba lugares donde estuve desde la huella de mis objetos personales. Estos lugares son: una casa donde pasé la noche; el taller de pintura; la ciudad de origen de un amigo querido; mi casa o las varias casas de Taxco, que sentía transitorias. Lo biográfico, la auto-observación y el contexto más amplio donde estuve fueron parte de mi producción sobre todo de pintura y dibujo. Sin teorizar, ahí estaban los temas que muchas artistas mujeres habían elegido como lugar a problematizar, pero yo no las conocía y nadie a mi alrededor me las había mostrado a lo largo de todo este tiempo.

Lugar común fue una exposición que produce a pura voluntad. No estuvieron cerca los docentes de la ENAP -en su gran mayoría hombres- que pudieron acompañarme para dar un cierre a mi proceso de aprendizaje en esta escuela, y apenas un trabajador del museo estuvo como soporte. Sí estuvieron muy cerca las amistades entrañables que hice en Taxco -que produjeron conmigo detalles básicos de la exposición- y todo un núcleo de amigxs que viajaron desde Ciudad de México para estar ahí desde el afecto y el disfrute. Ellxs hicieron el único registro fotográfico que tengo, acompañaron la inauguración y fueron parte de lo que recuerdo como una fiesta épica. Otra cosa es pensar mi primera exposición individual desde el lugar solitario de su producción, incluso del texto de sala del profesor del Taller de pintura, que no leyó mis trabajos de forma sensible a los temas que estaban a todas luces presentes, no los vio ni por asomo, así como tampoco hubo un diálogo entre pares que retroalimentara lo que había sido un trabajo de casi dos años.

¿Cómo reconocer en estos trabajos temas sensibles a la historia misma de las mujeres, a los contextos de violencia que son parte de sus vidas, al fuerte papel de lo biográfico en la construcción de sus piezas? ¿Cómo entender que los temas que rozan lo cotidiano y lo personal habían sido temas no reconocidos en las narraciones de la Historia del Arte? ¿Cómo saber que muchas otras artistas en México estaban atravesadas por preocupaciones similares? Si la escuela de artes plásticas tuvo un lugar importante al momento de pensarme como artista y zambullirme de lleno en estas prácticas, el libro de Karen Cordero Reiman e Inda Sáenz (2007) al que llegué apenas empecé el doctorado por esta misma época, fue clave no para responder estas preguntas sino para hacérmelas por primera vez y sumar muchas otras. Fue por este libro que llegué a la artista feminista Mónica Mayer y al taller que aglutinaba artistas feministas que funcionaba en

su casa en la Colonia del Valle en Ciudad de México.

El Taller de Arte y Género (TAG) tuvo en este proceso de auto-reconocimiento un lugar importante por muchas cosas: pude ver la producción de otras compañeras y reverberar esa mirada en mi propio trabajo. También me acerqué al trabajo de otras mujeres artistas, sobre todo de México, y escuché de primera mano cómo y por qué sus producciones son prácticamente desconocidas en el contexto nacional; pero no sólo ahí sino que las producciones de las mujeres artistas han sido puestas en este lugar marginal de la Historia del Arte desde los inicios de esta disciplina. En el TAG nacieron amistades largas -este es el lugar que nos reúne a ambas autoras de este texto- y se bifurcaron en otros proyectos como el del colectivo MORRA, para potenciar nuestros saberes e incidir en temas como la violencia de género presente en la UNAM, unos pocos años antes de que esto estallara y se hiciera mucho más visible. La potencia del trabajo en equipo y el optar por la construcción de redes en el largo plazo son marcas visibles que reconozco de esta época. Más allá de que muchas veces las producciones llevan la firma individual, la experiencia del trabajo colectivo me permitió pensar el campo del arte como un hacer con otrxs, sostén material y espacial que es la base de todas las demás acciones. En este sentido, es muy diferente pensarnos inmersas en los “mundos del arte” (BECKER, 2008) desde las genealogías tradicionales del “linaje paterno” que observa Mira Schor (2007), a sabernos parte activa en redes de colaboración e intercambio que nos sostienen en la práctica.

Ambas recorrimos un camino en solitario, con la figura materna como andamio, atravesado por diversas violencias –no nombradas en su momento- y en el que nuestras prácticas artísticas ocupaban un lugar marginal no voluntario en nuestra formación como artistas. Sin embargo, ésto nos llevó a pronunciarnos en voz alta y desde una conciencia de lo colectivo como artistas feministas.

Relaciones, lazos y afectos desde el arte

“Peineta” y “Canasta básica” son dos piezas que elegimos porque si bien son producidas de manera individual, su génesis, materialidad, recorridos y formas de exposición nos han permitido abrirlas a dinámicas que involucran a otras personas y relaciones de manera profunda.

Cuadro 3 – Ficha técnica de “Peineta”.

Peineta

Mine Ante

Linograbado

Estampado en papel de algodón (5 piezas). Estampado sobre papel revolución en colectivo para intervención participativa

Medidas variables

Museo Universitario Fernando del Paso, Colima. Galería de la Academia de San Carlos, UNAM, CDMX. Centro Cultural Xavier Villaurrutia, CDMX. México
2022-2023

Fuente: Elaboración propia.

Hace mucho tiempo que renuncié a la ficción de la artista que puede vivir del arte, es decir, que su principal o único sustento económico proviene de sus ventas de obras y que tiene la posibilidad de dedicarse de tiempo completo a producir y exponer su trabajo continua e ininterrumpidamente en los distintos espacios expositivos o formar parte de sus colecciones. Algunos datos publicados en un boletín de la UNAM ayudan a entender por qué muchas artistas nos hemos visto en la situación de realizar nuestro trabajo de forma secundaria, de manera marginal. En los museos de la UNAM entre el 14% y el 37% de las piezas de sus colecciones son de mujeres; donde el 14% corresponde al Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC). En el 2017 la matrícula de estudiantes mujeres en la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la UNAM era del 68%, pero la autoría femenina de exposiciones temporales en los museos universitarios un año atrás oscilaba entre el 20% y el 37%. Aquí, el 20% corresponde de nuevo al MUAC. En ese mismo museo el 61% de las exposiciones eran de autoría masculina y el 47% de las curadurías las realizaron mujeres (CIEG-UNAM, 2017). En otras palabras, somos más las mujeres que nos formamos en el campo del arte pero somos muchas menos las que formamos parte de colecciones o nuestro trabajo es expuesto en los museos; trabajamos como curadoras por igual y, como lo demuestra Andrea Giunta (2019), hemos sido invisibilizadas en el campo y nos pagan menos por nuestro trabajo artístico que a los varones, particularmente a aquellos con privilegio de clase.

Linda Nochlin en su icónico ensayo “¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?” (1971) analiza las desigualdades de género en el acceso al campo del arte. Aunado a ello, desmantela el mito del “genio” en la historia del arte; el “genio” en realidad es un varón blanco con diversos privilegios (de género, clase, etnicidad, geopolítica), entre ellos el tener a

su disposición y servicio el trabajo de otros cuerpos normalmente feminizados. Es un artista que puede dedicarse de tiempo completo a la producción y experimentación artística, pues alguien lo financia, lo alimenta, lava su ropa, cuida a sus hijos y trabaja para sostener su vida. Las mujeres históricamente tuvieron un piso de arranque desigual para acceder a los conocimientos técnicos y teóricos, así como a la posibilidad de experimentar y desarrollar procesos creativos -cuando no se les negaba completamente el acceso al campo del arte-. Además, han tenido que cubrir una serie de trabajos adicionales mandados por el sistema de sexo-género tales como cuidar, parir, criar, atender a personas adultas mayores o enfermas, entre otros. Sólo las mujeres con privilegios de clase podían aspirar a ser “genias” del arte (NOCHLIN, 1971). No es una dificultad que enfrentamos sólo los cuerpos feminizados, la crisis es amplia: aspirar a vivir del arte suena imposible para la mayoría de las corpo-subjetividades feminizadas, racializadas o subalternizadas de alguna manera.

Las resistencias frente a ello han sido diversas: redes de colaboración; espacios culturales autónomos y autogestivos; prácticas artísticas que no implican una inversión importante de capital; administración del tiempo y la energía entre un trabajo ajeno al campo y la producción autogestionada y dependiente de los ingresos obtenidos mediante ese trabajo. En mi caso sucedió lo último. Mis ingresos venían de mi trabajo como docente precarizada, becas de investigación o algunos otros trabajos temporales. Mi producción artística -sobre todo proyectos colectivos, acciones callejeras de arte feminista y gráfica- se vio interrumpida constantemente por no tener la posibilidad económica, de tiempo o de energía para darle continuidad. Esa sensación de fragmentación y discontinuidad de mis saberes no ha sido algo que yo haya buscado, más bien luché frente a ello y cada vez que veo viable conectar los distintos universos de significados en los que me desenvuelvo, lo hago, aunque no siempre se sostiene el contexto de posibilidad.

Un espacio de mucha creatividad y libertad, al menos en su inicio, fue mi experiencia como profesora de asignatura en el Colegio de Derechos Humanos de cierta universidad de la Ciudad de México. Esta es la historia de un semestre escolar en donde un grupo de profesoras y estudiantes teníamos la voluntad de organizar unas jornadas anticarcelarias y terminamos (las profesoras) siendo despedidas. Irónicamente, las medidas punitivistas que cuestionábamos en un espacio donde nos sentíamos seguras para hacerlo, fueron aplicadas hacia nosotras

dejándonos ver la violencia patriarcal recorriendo las venas de una universidad que se pronuncia feminista. Tras la iniciativa de una profesora que llevaba diez años impartiendo clases en el Colegio de Derechos Humanos, nos empezamos a organizar un grupo de profesoras para realizar unas mesas de diálogo y problematizar el sistema carcelario en tanto producto de un sistema de opresiones múltiples. Compartíamos la perspectiva abolicionista y la necesidad de pensar en colectivo formas de justicia alternativas.

Angela Davis -ex pantera negra y ex presa política- nos ha explicado cómo el sistema carcelario es la continuidad del sistema esclavista global. Las cárceles están llenas de personas racializadas, empobrecidas por un modelo económico que agudiza las desigualdades y empobrece a las mayorías. En las cárceles hay mujeres, cuerpos disidentes y hombres sin privilegios. No hay gente blanca en las cárceles, tampoco gente rica (Davis, 2022 en Viveros, 2022). De acuerdo con datos del INEGI⁵, en 2021 más de la mitad de las personas internas en los 317 centros penitenciarios en México, se encontraban sin sentencia, con una medida cautelar de internamiento preventivo o con sentencia no definitiva. El 13% llevaba una espera de 2 años o más. En las cárceles estatales el 52% estaban ahí por el delito de robo, la mayoría con escolaridad baja y al menos la mitad menores de 34 años de edad. El 3.2% se declararon pertenecientes a algún pueblo indígena y el 4.3% con alguna discapacidad. Un tercio de las personas contaba con alguna adicción a alguna sustancia psicoactiva. El 5% del total de mujeres eran mujeres embarazadas, en periodo de lactancia o con hijxs menores de 6 años.

En las cárceles también hay activistas por la vida de las mujeres, de las comunidades, de la tierra; también hay mujeres que se defendieron de su agresor antes de que las matara. En las cárceles hay gente que lucha en las llamadas luchas por la vida. Feministas. Anarquistas. Ambientalistas. Anticapitalistas. Antipatriarcales. Luchas por la vida. Ninguna compañera o persona luchando por sociedades más justas debería de estar ahí ni nadie que sobrevive a este sistema que aniquila sistemáticamente a ciertos cuerpos para sostener la acumulación de riqueza de algunos grupos. Todas las presas son presas políticas en este sistema patriarcal. Todas las personas presas son presas políticas. El sistema carcelario no debería existir y otras formas de pensar la justicia deberían florecer.

En el contexto de las jornadas anticarcelarias realizaríamos también una intervención

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

artística para visibilizar testimonios de mujeres presas y se estamparía en una explanada en gran formato la frase “Todas las presas son presas políticas”. A la par de este proceso organizativo, se desarrolló una protesta estudiantil frente a lo que fue un manejo descuidado, torpe e injusto de un caso de acoso sexual por parte de las autoridades y la empresa que gestiona la universidad. El caso derivó en que la víctima abandonó la universidad y la persona victimaria siguió en las aulas. Varias protestas en el patio de la universidad se desencadenaron y frente a ello, dos profesoras feministas que impartían clases a la generación implicada, hicieron labor de apoyo y acompañamiento al estudiantado y exigieron a las autoridades una respuesta oportuna. Unos meses después las dos profesoras fueron despedidas injustificadamente y un grupo de profesorxs nos pronunciamos al respecto y exigimos una explicación de los hechos. Tras algunas reuniones y cartas firmadas en colectivo nos despidieron al menos a 4 personas más. Un colectivo estudiantil se indignó y se pronunció frente a la injusticia cometida hacia 6 de sus mejores profesorxs, así lo afirmaron.

Las jornadas anticarcelarias no se concretaron. Este proceso de opresión vivido en colectivo nos dejó vínculos afectivos bien tejidos entre varixs de nosotrxs, profesorado y estudiantado. La indignación frente a una serie de injusticias nos hizo mirarnos entre nosotrxs y sabernos, aunque fuéramos un grupo pequeño, bien tejidxs desde una ética compartida y una serie de principios que se antepoñían a la supervivencia laboral. Otrxs colegas no se pronunciaron abiertamente por miedo a represalias, lo que nos provocó a algunas un sabor amargo. La acción artística se quedó en un proyecto plasmado en un archivo de Word y la única reverberación de ello que mis manos produjeron fue un grabado de una peineta, una peineta con el mango hacia arriba que parecía más bien una pequeña cárcel.

La estampa de la peineta se volvió un objeto de denuncia pública. Empezó a reproducirse y se convirtió en una acción de gráfica participativa y de reflexión nómadas. Llevo la peineta en la mochila porque sé que en cualquier sitio donde haya un tórculo y mi posibilidad de convocar, la peineta se volverá un círculo de reflexión en donde nos preguntemos: ¿qué nos oprime?, ¿cuáles son los sistemas de opresión en los que estamos imbricadxs?, ¿cómo liberarnos?, ¿de qué nos hemos liberado ya? Un muro lleno de peinetas incluye algunas siluetas de ellas con el mango hacia arriba indica lo que nos oprime, y con el mango hacia abajo indica

de qué nos hemos liberado⁶. En todo este proceso he compartido en algunos talleres la historia que dio origen a la peineta. En ese entorno, seguro, analítico y empático, muchas personas se han animado a compartir sus experiencias, a dejar correr las lágrimas o sonreír, a sorprenderse por la experiencia situada de alguien más, a mirar lo transversal y estructural de las violencias, a pensar juntxs en cómo liberarnos. Mi lugar de resistencia en el arte de vez en cuando toma forma de peineta. Es un lugar donde se integran mis distintos universos, donde me siento tejida con otrxs, donde aspiro a un poquito de justicia tras vivir las violencias en las universidades. Es un lugar en donde busco recoger la historia compartida con otrxs provocando una continuidad con desconocidxs que se vuelven vínculo de afectos y a veces amistad política.

Cuadro 4 – Ficha técnica de “Canasta básica”.

Canasta básica

María Laura Ise

Instalación textil. Bordado sobre tela y mantel; base de madera y ovillo de hilo

90 x 170 cm

Museo de Bellas Artes René Brusau (MUBA), Resistencia, Chaco, Argentina

2022

Fuente: Elaboración propia.

“Canasta básica” es un trabajo que tiene varias partes, cada una con una historia, y que confluyen formando un conjunto. El mantel celeste claro fue bordado a mano por Carmina, la madre de Violeta, mi compañera del taller textil al que asisto desde que migré a Ushuaia. Lo hizo cuando era soltera alrededor de los años 50 y se ve que lo usó muchísimo. Hasta tiene huequitos. Violeta me lo dio a principios del 2022 porque sabe que reutilizo este tipo de materiales y me da mucho gusto hacerlo. La otra tela tiene una historia más larga, no sólo por añeja sino por viajada. La encontré en casa de mi mamá no sé en qué año y la llevé a México donde la tuve guardada un buen rato. La mudé todos estos miles de kilómetros hasta Ushuaia y sabía a ciencia cierta que iba a usarla en algún momento. También la vimos todas juntas en el taller textil y Eli -que coordina el taller- habló de sus marcas, de cómo se cosían sus bordes a un bastidor para poder bordarla mejor, cosa que yo no había visto. Esta tela, me dijo mi madre la última vez que la vio -antes de ser expuesta en Resistencia-, que no era de mi abuela sino de

⁶Un video del proyecto se puede mirar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=dtNp0BXogo>

la suya, o sea mi bisabuela. No sabemos para qué la iba a usar; sí sabemos que por ñeja ya se está deshaciendo. El ovillito DMC color manteca que está puesto sobre una base de madera de lenga⁷ me lo dio Elsa, y no viene de cualquier lado. A Elsa, bordadora y pintora muy reconocida en Ushuaia, la contactaron desde la chocolatería “Edelweiss” porque, al saber de su oficio, le querían entregar varios materiales textiles que la dueña dejó al morir. Sabían que ella los iba a usar. Ella me regaló una cajita de cartón hermosa, grabada con relieve y con un papel azul adentro, con todos esos mini ovillitos de esta marca francesa, hoy carísima. La base de lenga la lijé y trabajé a mano con la guía de mi compañero Izhar para que quedara impecable. Y así fue.

No sé cómo pero se fueron uniendo esas partes. Desde hace tiempo me preocupa el tema de la economía doméstica, de los precios de la comida, de cómo vivimos y lo que nos cuesta el alimento, de cómo gestionamos la sobrevivencia. Comencé a mirar datos y costos, escribí al INDEC⁸, me enviaron unas tablas con los datos del costo de la canasta básica que abarcan desde inicio de 2017 hasta abril de 2022. Contabilicé cuántas cifras eran y cómo iba a hacer para que entraran en la tela más viejita, hice papelitos con los números, los acomodé y usé este mini ovillito para coser cada una de estas más de 70 cifras en orden cronológico formando columnas.

En verano -enero/febrero en Argentina- mientras estaba en Resistencia estuve revisando dibujos viejos y me di cuenta que estaban presentes varios carritos de las compras. Estábamos haciendo posters y stickers con unas amigas de México bajo la consigna de las “supervivientes”, básicamente todas las mujeres que día a día subsistimos en un sistema que como mujeres nos vive eliminando y maltratando. Acá también hay muchas cifras para dar. La sobrevivencia en este caso tenía que ver con todo lo que hacemos cotidianamente para estar vivas. Fue así como esas imágenes llegaron luego a la tela celeste y el changuito de la comida estaba ahí, bordado al centro de un mantel que fue cosido a mano para embellecer una casa hace 70 años aproximadamente. Intenté imitar ese punto (puntada). Tuve varios errores que luego revisé con Violeta y entendí: su madre no usó hilo de bordar sino hilo de coser, y por eso es tan fino. Su madre también hacía el punto atrás diferente al que yo hago y es por esto que si bien en la cara visible se ve muy parecido, en el reverso es otra cosa. Me culpé un poco por no darme cuenta de todo esto mientras lo hacía.

⁷ La lenga es una de las maderas más abundantes en Tierra del Fuego.

⁸ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina.

Poco tiempo después de que volví a Ushuaia comencé a unir estas partes. Estaba la oportunidad del Primer Premio Nacional de Artes Visuales Nuevo Banco del Chaco (MUBA) también en Resistencia, y sentí que hablar de costos y de la dificultad de la vida y alimento en esta ciudad donde nací y en este lugar me hacía mucho sentido. En la esquina del MUBA confluyen la Casa de las Culturas, la plaza central y la Casa de Gobierno. Es además un centro de protesta permanente, que interfiere el tránsito y genera conflicto y quejas, tanto, que parece que se pierde el porqué de la protesta para criticar a quienes protestan. Me hizo sentido hablar de la canasta básica y de su variación en este lugar y en esta ciudad: excluyente, desigual, dividida. Quizás como otras ciudades en el resto del país, pero ahí viví mucho tiempo y lo siento cercano por esto. Hay una afectividad que me conecta desde otros lugares.

Probé, hablé en la clínica⁹, hablé con Izhar sobre colores y la disposición de cada parte, las moví, incluí objetos que estaban aquí en mi taller presentes -como el ovillito con el que cosí las más de 70 cifras en la tela más viejita- y así organicé el pequeño conjunto de partes. Más adelante pensé formas de montaje, aprendí en el medio a coser a máquina y realicé la parte de atrás de cada tela para poder colgarla. Izhar realizó el trabajo de fotografía y luego se dio el proceso de pensar mejor el colgado. Fueron varios meses.

Me dio mucha felicidad saber que este trabajo iba a mostrarse ahí, en ese lugar lleno de afectos, en esta esquina de protesta. Desconozco qué tanto se conectan este adentro del museo y este afuera de la ciudad, intuyo que poco y esto también me da para pensar. Pude gestionar una manera de moverme con el apoyo de la Secretaría de Cultura de la ciudad de Ushuaia, y esto me habilitó viajar los miles de kilómetros que me separan de Resistencia. Llevé en mi valijita de mano todo el trabajo, ansiosa y nerviosa y controlando mil veces que no me dejara nada, ninguna de estas partes; la llevé cerca mío y estuve allá para el montaje, para plancharla y decidir en lo posible donde iba a colgarse, aunque esto no dependía del todo de mí.

El MUBA me recibió y todo estaba en movimiento, las obras aún llegando, yo llegué con todo encima y ayudé a desembalar algunas cosas. Había obras hermosas. Vistasas, increíbles, con lentejuelas, grandes pinturas, con luces, con mil horas de trabajo manual, de todo. Me sentí pequeña con mis trapos en una bolsita. Me sentí rara por esto de llevar casi

⁹ El espacio que llamo “clínica” es un Taller de Producción en Artes Visuales que consiste en un diálogo sobre la propia práctica artística y ejercicios con otra artista y docente, que se pauta por un período de tiempo determinado.

reliquias a las que hay que acercarse mucho, como para olerlas, para ver qué hay en ellas. Todo este trabajo es así, minucioso, habla en voz baja, no está del lado de lo espectacular, no llama la atención salvo en su cercanía quizás. Pensé de inmediato que las cifras no se leían, que me había equivocado, que debí coserlas con un hilo o más grueso o de otro color para que se notaran. Pensé además que nadie iba a entender ni a hilar nada y que quizás el texto que escribí debería estar también presente al lado de la instalación.

También me dije estando allá que este trabajo tiene una voz propia y sentí profundamente hacerlo para que esté en este lugar. Esto no me tranquilizó pero sé que fue así y que estuvo bien mostrarlo ahí. El primer lugar en el que dispusieron su montaje no la favorecía y por suerte esto cambió y el trabajo se movió en el calor del armado de la sala a otro espacio y fue otra cosa. Mi trabajo estuvo al lado de otro que me encanta, de Melisa Scolari. Vibran historia y nostalgia los dos. Durante el montaje conocí a otrxs artistas, todxs se conocían entre sí y me sentí aislada.

Vivo en una isla y siento que así es la condición de lxs artistas que vivimos acá, que por eso no conozco a nadie en persona y solo por Instagram. Vivo en una isla de la cual quiero salir frecuentemente y mi trabajo en una valijita es una gran manera de hacerlo y qué suerte que esto pasó así; pero vivo en una isla y antes vivía en otro país. Diez años afuera. Soy una ovni para el sistema del arte que estaba presente en la sala del MUBA o de cualquier otro espacio más allá de Ushuaia, pero aparte vivo en una isla donde todxs lxs artistas somos medio ovnis en general. Salvo porque nos agrupamos y tratamos de hacer migas y causa común y saber qué estamos haciendo. Ahora también, y esto me entusiasma, nos agrupamos en la “Clínica amiga” -colectivo de artistas en Ushuaia- y hacemos un fanzine digital para que quede algún registro de nuestra existencia. Se llama “Paraíso tropical”, hermoso nombre para agrupar artistas de una isla helada.¹⁰

Con “Canasta básica” me pasó algo que no había experimentado. Tuve confianza en las decisiones que tomé durante el proceso de armado y confección. Sentí también confianza en que este trabajo debía exponerse en el MUBA y así fue. Como contraste, sentí un montón de nervios e inseguridad durante el montaje y cuando recibí una mención del jurado por el trabajo. Corrí a recibir el papelito y corrí tanto que no saludé a nadie de los que formaban parte del protocolo de entrega del premio. No me di cuenta de esto hasta no ver el video de la ceremonia de premiación al día siguiente. Qué vergüenza me dio. Pensé “soy docente en una universidad,

¹⁰ Aquí el enlace: <https://www.instagram.com/paraisotropicaltdf/?hl=es-la>

soy feminista, viajé tanto con mi trabajo y no saludé a nadie cuando me anuncian que el trabajo estuvo considerado por un jurado y encima premiado”. Qué barbaridad la mía. Qué falta de presencia escénica. Un poco me indigné conmigo, pero la verdad, fue tanta la emoción y todo lo que se junta adentro en el pecho y en el cuello que no sé que debí haber dicho. Durante la escritura de este artículo, al mirar nuestros testimonios, reflexionamos sobre el “merecimiento” y la pregunta de por qué no nos podemos pronunciar, por qué nos cuesta tanto recibir un reconocimiento, disfrutarlo, socializarlo, contarlo, sentirnos premiadas por lo que hacemos.

Quizás relatar en público el larguísimo viaje de este trabajo hubiera sido una buena idea. Lo fui relatando a todxs quienes estaban ahí cerca. Hice preguntas, conté las historias. Pregunté si se acercaban, si se veían las cifras. Conté de dónde viene cada cosa, el ovillo y la dueña de la chocolatería, lo que costó montar la base, lo percutida que está la tela celeste, quién era su autora, lo roto de la otra tela (pero por favor cómo brilla ese hilo de seda de la flor monstruosa) y qué hermosura el revés ¿quién pudo haber tenido tanta habilidad? Hablé de mi bisabuela, del relato de mi mamá -que se acuerda poco- pero me dijo eso. También de la pintura del rostro de la mujer que se está esfumando un poco, del bordado que quedó incompleto, del vestido, de las cosas que agregué (por ejemplo toda esa cantidad de cifras bordadas con una sola hebra de hilo, pesos y centavos tachados todos menos el último, que casi nadie ve). Mencioné al borrego apenas dibujado con la lapicera celeste, lo hice notar. Hablé todo lo que pude y con quienes pude, me emociona siempre hacer esto, contar lo que me dijeron de cada tela, lo que oí y retuve, lo que yo añadí. Esta fue mi respuesta a mi propia autocensura.

Las dos vivimos entramando nuestras prácticas. En parte por la voluntad y el gozo de trabajar en red y de conectar los mundos que nos enseñaron a fragmentar. En parte porque no nos queda otra opción en un contexto que no posibilita todos los caminos por igual a todos los cuerpos por igual. Nuestros quehaceres imbricados y nosotras entramadas son nuestra potencia feminista.

Nuestras prácticas entramadas desde geografías lejanas

En este tercer apartado, compartimos la ficha de un trabajo -una autobiografía desde el color- que realizamos juntas desde latitudes distintas, en una práctica que nos acerca más allá de las dificultades del trabajo en equipo y la gestión de las distancias.

Cuadro 5 – Ficha técnica de “El color de las abuelas”.

El color de las abuelas

María Laura Ise y Minerva Ante Lezama (Mine Ante)

Autoetnografía audiovisual

Duración: 13’05’’

La Casa de Engracia (exposición virtual), Zacatecas, México. Museo Universitario Fernando del Paso, Colima, México.

2022¹¹

Fuente: Elaboración propia.

“El color de las abuelas” (2022) es una autoetnografía audiovisual que verbaliza parte de nuestras biografías encontrándonos en nuestras abuelas y sus universos de fortalezas y sensibilidades. Esto se hace mediante un relato de voz en *off* mientras se proyectan dos imágenes sucesivas -escenas armadas, donde predominan de forma sucesiva el rojo y el rosa- que dan cuenta de objetos y experiencias que significan el afecto dentro de la narración.

El rosa es micelar, se desprenden de él hilos que lo problematizan más allá del estereotipo asociado a este color. Actúa como lazo afectivo y símbolo de la relación con la abuela, de un vínculo que se vivió desde la total cercanía de los cuerpos, y que por esto queda encarnado en una misma. La abuela permanece como herencia del modelo de mujer que fue, autónomo, fuerte; un vínculo primario que permanece más allá de su presencia física, como la posibilidad de actuar por fuera de las normas de este mundo. El rosa es el amuleto de la autonomía y los afectos que la sostienen.

El rojo es circular, da cuenta de las redes afectivas. El rojo tiñe un hilo muy fuerte y vertebral que es la abuela y sus herencias materiales y simbólicas. También se tejen otros hilos teñidos de rojo que tienen que ver con las prácticas como artista visual y textil, con algunas obras que se observan potentes por su crítica en el campo del arte y con la visión aguda y complejizadora de la realidad social. El rojo es “nada malo me puede pasar” porque es un color amuleto, una presencia afectiva y protección permanente.

El rosa y el rojo son parte de una misma gama cromática. También ambos relatos, si bien diferentes, presentan temas en común donde otras pueden reconocer parte de su historia en relación con sus ancestras. La historia de nuestros vínculos con nuestras abuelas configura en cierta medida una experiencia transversal en nuestras comunidades que se expresa de forma

¹¹ Compartimos el enlace: <https://vimeo.com/840187318?share=copy>

importante en un legado de materialidades, habilidades, detalles de la vida cotidiana que perduran largamente. Nuestra relación con nuestras abuelas es también un espacio de ambivalencia, de libertad mezclada con deseo de retenernos en el lugar familiar, de admiración y al mismo tiempo renegar de nuestra voluntad al tomar ciertas decisiones.

¿Cómo crear una pieza entre dos en un contexto tan individualizante? Si fuera una receta a seguir, sus ingredientes y procedimientos serían estos:

- ★ querer y procurar de antemano vincularse con otrxs, aunque no nos lo hayan enseñado antes (como estrategia política)
- ★ detectar afinidades usando como método la intuición
- ★ acercarnos a potenciales afinidades sensibles e intelectuales que están alrededor nuestro
- ★ buscar excusas para crear, escribir y activar proyectos con otras *amistades políticas* (Gutiérrez, 2020) que se crucen en nuestro camino
- ★ una vez que está instalado el chip del trabajo colectivo y por afinidades, seguir usándolo, no parar

Esta pieza es parte de una ya larga relación de amistad y, como sostiene Raquel Gutiérrez, de *amistad política entre mujeres* que va mutando, por momentos incluye a más personas, luego se transforma en una lectura compartida, en un escrito con preguntas, y de repente deriva en una pieza autoetnográfica como ésta. La pieza se genera a través de redes feministas. Una de nosotras recibió la invitación de Sonia Félix Cherit, cuyo espacio La Casa de Engracia (Zacatecas) se dedica desde 2010 a difundir el arte de mujeres/feminista, siendo uno de los sitios pioneros en ese sentido en México. Ante la invitación individual, surgió la pregunta ¿puedo hacer una propuesta con una amiga?, y así empezó un vaivén de mensajes y videollamadas entre nosotras para ir concretando una obra a partir de un interés que no sabíamos que compartíamos: el mirarnos a través del vínculo con nuestras abuelas.

La fuimos construyendo en lecturas cruzadas de nuestros textos, involucrándonos en el proceso creativo que ya teníamos en curso; con esto se fue también modificando lo que ya teníamos hecho. En este vaivén, una animó a la otra a ampliar la primera versión de su trabajo incluyendo además una imagen. Con esto queremos decir que desde el inicio la influencia fue mutua y así seguimos trabajando hasta este mismo texto. El trabajo gana en nuevas formas y se

proyecta hacia afuera desde un lugar que si no fuera conjunto, no existiría.

No siempre las colaboraciones funcionan sobre rieles pero cuando funcionan hay que potenciarlas. Colaborar nos toma más tiempo de lo que quisiéramos, nos lleva a discusiones sobre lo conceptual y lo estético, requiere más energía, más gestión de los tiempos de producción, establecimiento de acuerdos y revisiones. También hay trabas que son tocantes a lo técnico o a lo estilístico, el escribir de manera distinta, el hablar desde un lenguaje artístico con tesituras distintas. Al trabajar en colectivo muchas veces nos volvemos más vulnerables frente a la otra persona con la que estamos colaborando.

Todo lo anterior vale la pena, implica una descripción densa, un análisis profundo, la resignificación de la propia historia, de los logros y los andamiajes de lo que somos. Una reflexión sobre cómo estamos conectadas no sólo en las opresiones y violencias sino en los procesos de imaginación y resistencia. Aunado a lo anterior, hemos reflexionado juntas sobre cómo los sistemas nacionales de investigadorxs, de creadorxs artísticxs, concursos, entre otros, alientan, premian y valoran las autorías individuales por encima del trabajo colaborativo. Pareciera que todo está en nuestra contra cuando queremos trabajar juntas.

A pesar de su complejidad, damos valor a estas prácticas porque tienen que ver con encontrarnos con otrxs. Nos hemos dado cuenta de que nuestras prácticas colaborativas (escribir una autoetnografía o producir una pieza de arte en conjunto) han provocado algo potente en otrxs. En una ocasión recibimos un *e-mail* de un investigador de otro continente, celebrando nuestro trabajo y compartiéndonos la resonancia que ocasionó en él y su grupo de investigación. En otra, una de nosotras realizó un taller de autoetnografía feminista compartiendo “El color de las abuelas”, lo que provocó diversas reacciones que a las dos nos conmovieron: una mujer joven externó su inquietud al preguntarse qué color tendría su abuela provocando una discusión colectiva en donde todas compartieron lo que les significaba la relación con ellas. Al contarle a otra compañera sobre la pieza, formuló toda una teoría de por qué sus ancestras eran color tierra, destacando sus atributos como trabajadoras y defensoras de los derechos laborales. Otras experiencias semejantes nos llevan a destacar que una pieza como ésta (o el sólo hecho de narrarla a alguien más) se puede volver un recurso de memoria¹² y una herramienta autoetnográfica, una forma de archivo subjetivo o de

¹² Al hablar de “memoria” nos referimos a los procesos y estrategias que usan los distintos feminismos para reconocer, reconstruir y/o poner en valor la propia historia y la de otrxs cuerpos invisibilizadxs en el contexto de la colonialidad del saber.

recuperación del propio archivo. La autoetnografía audiovisual es un dispositivo activador del propio ejercicio de memoria y reconocimiento en quien se acerca a la pieza. Para nosotras, esto nos habla del potencial crítico del arte feminista.

Reflexiones finales: Lo propio en lo colectivo

Imaginamos el futuro como un camino que sigue construyéndose desde la experiencia individual en tanto fuente de saberes que nos lleve a preguntarnos qué nos dice del contexto en el que nos encontramos. Esta es una de las estrategias que utilizamos en este escrito. Pensar las prácticas artísticas y su veta crítica, nos lleva a mirar la potencia de las formas de amistad -humana, afectiva, política- como camino para construir espacios sostenibles a través del tiempo. Nuestra experiencia implica el haber tenido espacios compartidos de afirmación política, tanto como la voluntad de conocernos y reconocernos en la otra, generar afectos y un respeto profundo.

Nos apropiamos de la consigna política de Lorena Cabnal (S/F) para seguir caminando hacia la “recuperación y defensa del cuerpo-territorio”¹³, que implica pensar las violencias del pasado que persisten en el presente y nombrar al espacio construido por redes de mujeres que tejen su pensamiento junto a otras. Con la salvedad de cosmovisiones y territorios que nos separan de esta autora, suscribimos esta consigna para reconocer desde ahí el terreno ganado para nuestra propia práctica artística en un campo del arte patriarcal y excluyente de las artistas mujeres, de la mano del deseo de construir y construirnos en estos espacios junto a otrxs.

Después de un recorrido de dos décadas, abrupto y con discontinuidades en el campo del arte, entendemos que la aprobación o legitimación de una autoridad masculina no está en un lugar central, sino que nos afirmamos como artistas feministas en un territorio compartido, al trabajar a la par de otrxs dentro de un campo del arte que reconocemos heterogéneo. Validamos así nuestro trabajo en un proceso gozoso y siempre político, desde la búsqueda de la “vincularidad afectiva” (SEGATO, 2018). Con esto, buscamos que los relatos que parten de nuestra experiencia se desplieguen en lo colectivo, y que quienes lean este escrito activen sus propios procesos de memoria y autoetnografía para seguir potenciando este análisis de lo personal como parte de lo colectivo.

¹³ Este concepto alude a “la recuperación consciente de nuestro primer territorio cuerpo, como un acto político emancipatorio y en coherencia feminista con “lo personal es político”, y “lo que no se nombra no existe” (CABNAL, S/F, p 12).

Por último, hacemos propios los manifiestos de Breny Mendoza (2023) y Rita Segato (2018) que apuestan por retejer la comunidad y reconstruir el espacio vincular -no protocolar, no fetichista o cosificador- desde la memoria y el rescate de la historia de las mujeres y su trabajo. Este es el aporte que queremos hacer al pensar lo colectivo y la potencia de las prácticas artísticas que habitamos.

Referencias

ÁLVAREZ VEINGUER, A.; ARRIBAS LOZANO, A.; DIETZ, G. (Eds.). **Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales.** CLACSO, 2020

ANTE LEZAMA, Minerva.; ISE, María Laura. Autoetnografía a dos voces: el potencial crítico de nuestras prácticas artísticas- académicas-feministas. México. Revista del Posgrado en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla “Bajo el volcán”. Número 5, Dossier temático: las luchas feministas y de las mujeres como potencia de transformación. Caminos recorridos y horizontes políticos. 2021. Disponible en: <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2256>

BECKER, Howard. **Los mundos del arte.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

CANO, Vir. **Borrador para un abecedario del desacato.** 2021. Madreselva. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159092/CONICET_Digital_Nro.4a5213ce-44aa-46e0-a15d-d8d20ff6f4d3_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

CABNAL, Lorena. **Feminismo comunitario desde las mujeres Maya-Xinca de Guatemala.** Chiapas: La cosecha, S/F.

CORDERO REIMAN, Karen y SAENZ, Inda. **Crítica feminista en la teoría e Historia del Arte.** Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2007.

CORVALÁN, Kekena. Curaduría afectiva. La Plata: Cariño ediciones, 2021.

CURIEL, Ochy. **La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación.** . Colombia: Brecha lesbica y En la frontera, 2013.

CIEG-UNAM. Boletín Números y Género Núm. 14. “¿Quiénes exponen en los museos de la UNAM?”. 2017. Disponible en: <https://tendencias.cieg.unam.mx/boletin-14.html>

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkis. **De por qué es necesario un feminismo descolonial.** Icaria Editorial, 2022.

GALINDO, María. **Feminismo bastardo.** Canal Press y Editorial Mantis. 2022.

GIUNTA, Andrea. **Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

GUTIÉRREZ AGUILAR, Raquel. **Cartas a mis hermanas más jóvenes “Primera carta: El pacto patriarcal”**. Ciudad de México: Minervas Ediciones. 2020.

HOLMES, BRIAN. **Manifiesto afectivista** (edición digital, traducción de Javier Toscano). 2010. Disponible en: <https://www.enmedio.info/manifiesto-afectivista-brian-holmes/>

INEGI. Censo Nacional de Sistema Penitenciario Federal y Estatales 2022. 2023. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnspef/2022/doc/cnsipef_2022_resultados.pdf

LUGONES, María. **Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples**. Chiapas: Fusilemos la noche. 2019.

MENDOZA, Breny. **Colonialidad, género y democracia**. Akal, 2023.

OCHOA MUÑOZ, Karina. (Coord.). **Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales**. Akal. 2019.

REILLY, Maura. **Curatorial activism. Towards an ethics of curating**. Thames & Hudson, 2018

SEGATO, Rita Laura. Manifiesto en cuatro temas. *Critical Times* (2018) 1 (1): 212–225. Disponible en: <https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.212>

SCHOR, Mira. (1997). Linaje paterno (pp.111-130) en Cordero Reiman, K. y Saenz, I. (2007). *Crítica feminista en la teoría e Historia del Arte*. México: Universidad Iberoamericana.

VIVEROS, VIGOYA, Mara. (Ed). **Angela Davis, Gina Dent. Black Feminism. Teoría crítica, violencias y racismo**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2022.

NOCHLIN, Linda. (1971). ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? (pp.17-43) en Cordero Reiman, Karen. y Saenz, Inda. **Crítica feminista en la teoría e Historia del Arte**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2007.

Submissão em: 03/07/2023

Aceito em: 25/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ENTRE NUDOS, ROTURAS Y ENLACES: Redes feministas entre lo imprevisto y el cálculo del poder instituido

Gabriela Bard Wigdor¹

Resumen: El presente artículo recorre experiencias locales de organización feminista en instituciones educativas y científicas, con el objetivo de localizar pistas útiles que nos permitan identificar las presiones que desarmen las redes feministas o que atentan contra ellas y las posibles resistencias creativas para oponer a la lógica totalitaria del poder instituido. Asimismo, se analiza los problemas internos en dichas redes, como son la competencia, las aspiraciones individualistas y la dificultad de resistir a las presiones externas, las cuales colocan en riesgo la organización deseada. En efecto, desde la experiencia de organizar espacios feministas de activismo en la academia cordobesa (Argentina), se aborda los diferentes fenómenos que emergen entre resistir y responder a las presiones del poder institucional, en un escenario de subjetividades atravesadas por el heteropatriarcado capitalista. Para lo cual, como material de análisis se recurre a la propia experiencia de organizarse entre feministas, en conexión con lecturas históricas sobre lo que sucede con lxs sujetos cuando la presión del poder instituido opera en sus cuerpos y subjetividades. Así, se reconoce la relación entre las apuestas micropolíticas de creación frente y con el poder; las dificultades que enfrentan los feminismos para resistir a las presiones institucionales y la necesidad de supervivencia individual en contextos Heteropatriarcales y capitalistas.

Palabras claves: Redes Feministas. Patriarcado. Instituciones. Capitalismo. Resistencias.

BETWEEN KNOTS, BREAKS AND LINKS: Feminist networks between the unexpected and the calculation of instituted power

Abstract: This article covers local experiences of feminist organization in educational and scientific institutions, with the aim of locating useful clues that allow us to identify the pressures that disarm feminist networks or that attempt against them and the possible creative resistances to oppose the totalitarian logic of instituted power. Likewise, internal problems in these networks are analyzed, such as competition, individualistic aspirations, and the difficulty of resisting external pressures, which put the desired organization at risk. Indeed, from the experience of organizing feminist activism spaces in the Cordovan academy (Argentina), the different phenomena that emerge between resisting and responding to the pressures of institutional power are addressed, in a scenario of subjectivities crossed by the capitalist heteropatriarchy. For which, as material for analysis, the own experience of organizing among feminists is used, in connection with historical readings about what happens to the subjects when the pressure of the instituted power operates on their bodies and subjectivities. Thus, the relationship between the micropolitical bets of creation against and with power is recognized; the difficulties that feminism face to resist institutional pressures and the need for individual survival in heteropatriarchal and capitalist contexts.

Keywords: Feminist Networks. Patriarchy. Institutions. Capitalism. resisters.

¹ Doctora en Estudios de Género- Universidad Nacional de Córdoba/UNC. E-mail de contato: gabrielabardwigdor@unc.edu.ar.

ENTRE NÓS, QUEBRAS E LIGAÇÕES: Redes feministas entre o inesperado e o cálculo do poder instituído

Resumo: Este artigo percorre experiências locais de organização feminista em instituições educacionais e científicas, com o objetivo de localizar pistas úteis que permitam identificar as pressões que desarmam as redes feministas ou atentam contra elas e as possíveis resistências criativas para se opor à lógica totalitária do poder instituído. Da mesma forma, são analisados os problemas internos dessas redes, como a competição, as aspirações individualistas e a dificuldade de resistir às pressões externas, que colocam em risco a organização desejada. Com efeito, a partir da experiência de organização de espaços de ativismo feminista na academia cordovesa (Argentina), são abordados os diferentes fenômenos que emergem entre resistir e responder às pressões do poder institucional, em um cenário de subjetividades atravessado pelo heteropatriarcado capitalista. Para isso, utiliza-se, como material de análise, a própria experiência de organização entre feministas, em conexão com leituras históricas sobre o que acontece com os sujeitos quando a pressão do poder instituído opera sobre seus corpos e subjetividades. Assim, reconhece-se a relação entre as apostas micropolíticas da criação contra e com o poder; as dificuldades que os feminismos enfrentam para resistir às pressões institucionais e à necessidade de sobrevivência individual em contextos heteropatriarcais e capitalistas.

Palavras-chave: Redes Feministas. Patriarcado. Instituições. Capitalismo. Resistentes.

Introducción

“Mantener ocupados a los oprimidos,
con las preocupaciones del amo”
Audre Lorde (2003)

Tomando el epígrafe de Audre Lorde (2003), este ensayo intenta salir de las agendas dominantes de investigación y ocuparse, desde una lectura feminista, de los problemas que suelen presentarse para la organización política feminista dentro del ámbito de la Educación Superior y las instituciones de producción de conocimiento científico en general. Para lo cual, parto de la propia experiencia de organizarme en colectivos feministas en la Universidad Nacional de Córdoba y en el ámbito del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina), donde he vivido que las agendas de lucha de nuestros espacios, terminan siendo intervenidas, obstaculizadas o directamente desarmadas por los poderes institucionales.

En ese sentido, a la influencia del poder institucional sobre las organizaciones, se agrega el contexto político, económico y social a nivel global, caracterizado por el Capitalismo Cognitivo, que atraviesa las dinámicas del sistema científico tecnológico local, atentando contra las posibilidades de sobreponerse de modo colectivo a lógicas que son estructuralmente individualistas y competitivas para la producción de conocimiento. El Capitalismo Cognitivo,

para Míguez (2014), consiste en una fase del desarrollo donde el conocimiento y el cambio tecnológico son el centro de los procesos de producción y ganancia. Así, las nuevas tecnologías de información, almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información, constituyen medios de producción de realidades y quien las domina, se convierte en un actor fundamental de la subjetivación social.

Asimismo, en el Capitalismo Cognitivo, el empleo es difícil de cuantificar, porque insume tareas y tiempos “a un grado de explotación mayor que en el taylorismo” (Míguez, 2014, p. 41) y no necesariamente se materializa en productos tangibles. A pesar de que las/os trabajadoras del conocimiento son más autónomas/os en la organización de su desempeño laboral, las fronteras entre el espacio y el tiempo formal de trabajo se pierden y la persecución de objetivos productivos se vuelve una tarea infinita. La lógica que domina la subjetividad laboral es la del cálculo económico para la producción de conocimiento, mientras el mercado afecta los procesos creativos, nuestras maneras de sentir, comprender y conocer la realidad. De este modo, la creatividad y la innovación en el conocimiento se destina a desarrollar actividades que controlan y someten a su propio/a creador/a.

En consiguiente, el capitalismo cognitivo hunde sus raíces en la dinámica del sistema científico-tecnológico y en quienes son parte del mismo, más allá de nuestras adscripciones teóricas y políticas porque es esencialmente individualista, competitivo y meritocrático. Al respecto, Klein (2019) argumenta que, “si bien es posible ser feminista sin ser anticapitalista, no es posible ver las formas con que se actualiza el patriarcado sin tener en cuenta las estrategias del capitalismo sobre la vida” (p. 12). Por eso, en este ensayo reflexiono sobre el impacto del capitalismo y el patriarcado en las relaciones de poder fuera y dentro de las redes feministas, tanto en relación a la presión institucional que se genera sobre las mismas, como a su contexto local e históricamente situado.

Partiendo del contexto general mencionado, este registro de indagación-escritura contiene profundas cargas emocionales y sensibles, porque es una reflexión que intentan dar sentido a mi experiencia organizativa y al de otras compañeras. Para lo cual, he recurrido a la metodología cualitativa de la autoetnografía, herramienta de descripción-análisis y reflexión de la que dispuse para desarrollar este texto en diálogo con bibliografías especializadas en el tema. En efecto, el texto se compone de subapartados donde destaco los principales conflictos, nudos

y quebraduras que hemos sufrido las redes feministas en esta época y al interior de la Universidad y el sistema científico tecnológico, desde una perspectiva singular, situada y no universal.

Metodología de trabajo

“Al no triunfar la revolución, los espantos permanecen”
Silvia Schwarzbock (2015:23)

El presente trabajo se realizó desde la autoetnografía y para recuperar la experiencia de participación y organización de redes feministas, dando cuenta de los obstáculos que se han presentado en el camino. Tantos obstáculos que como afirma Schwarzbock (2015) en el epígrafe, el espanto del heteropatriarcado capitalista en la vida cotidiana continúa y sobre todo se expresa en nuestros vínculos sociales.

La autoetnografía es una metodología cualitativa que parte de la experiencia personal para comprender el contexto espacio-temporal en sus dimensiones culturales, sociales y políticos. Es decir, es un proceso de investigación, escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político (Ellis, 2004). En particular, habilita a preguntarse ¿Para qué fin podría exponerse a esta experiencia? ¿Con quienes quiero dialogar a través de este texto? ¿Qué conversaciones serán posibles a partir del mismo?

En el caso de este escrito, expongo mi experiencia con el sentido de comprenderla tanto para mí misma, como para las personas que fueron y son parte de una trama de relaciones de trabajo, amistad y activismo feminista. Quisiera aportar elementos que fortalezcan las redes feministas en contextos tan adversos como el que estamos viviendo y por eso mi preocupación por las relaciones sociales, en tanto dimensión ética en todo el proceso de escritura. Así, traje a mi memoria experiencias pasadas, retrospectiva y selectivamente elegidas a los fines de interpretar lo vivido. Al mismo tiempo, consulté bibliografía especializada sobre el tema y dialogué sobre situaciones similares con otras compañeras.

Finalmente, asumo esta autoetnografía como un acto político, como un documento provisorio para apoyar e impulsar debates entre las experiencias narradas y dar lugar a la subjetividad y a lo emocional como aspecto central de todo proceso colectivo. Al respecto, Donna Haraway (2020) escribió sobre la necesidad de narrar otras historias y en otros registros,

sobre la relevancia de producir textos más cercanos a la literatura que a la escritura academicistas. Es este mi intento de proponer una historia en lugar de teoría cerrado, dando cuenta de mis valores, convicciones y apuestas políticas como potencialidades y no como limitantes para investigar (Bochner, 1994).

Un breve repaso de lo situación que inspira este texto

Desde hace varios años, he conformado e impulsado numeroso equipos de investigación y extensión con financiamiento institucional y sin recursos específicos, generalmente no centrados en los temas que son de interés exclusivamente personal, sino que núcleos de indagación con temáticas amplias, que intentaban contemplar los intereses de cada compañera integrante y sumar a un objetivo común de trabajo. El objetivo era formarnos mutuamente en los feminismos descoloniales, contener y generar acciones por la “descolonización, descapitalización y despatriarcalización” del sistema de Educación Superior y de investigación. Estos equipos de trabajo se constituían al mismo tiempo como redes feministas de apoyo, con organización de actividades extraacadémicas que interpelan a la comunidad en general; proyectos de inserción territorial para construir diálogos sobre problemáticas de género con sujetos externos a la academia y generar cuidados colectivos, entre otras estrategias comunes.

El horizonte político era crear un espacio anfibio entre la academia y el activismo feminista, que nos permitiera apoyarnos mutuamente para sobrevivir dentro de ámbitos competitivos, masculinos y excluyentes, desde el sostén activista, laboral y afectivo. Para ello, el modo de coordinar las tareas eran las reuniones, las plenarias de organización, el debate y los acuerdos colectivos de modo constante. Estos procesos de organización se vieron continuamente afectados por conflictos de diversa índole, algunos asociados al contexto político del país, a contingencias de salud, a dificultades personales de algunas integrantes y a desacuerdos políticos frente a la incidencia institucional del sistema educativo superior en la dinámica interna del espacio. Sin embargo, lo que resultó el conflicto central de las redes feministas, fue la permanente tensión entre lo colectivo y las apuestas personales-laborales de quienes convergen en el mismo espacio, fomentadas especialmente por los gobiernos de las instituciones, lo cual generaba desde una merma en el compromiso asumido por sus integrantes, hasta desencuentros más profundos sobre cuestiones éticas y políticas de lo que significaba ser

parte de un colectivo feminista.

Sobre estos eventos, he sentido desconcierto e impotencia, especialmente cuando las compañeras abandonan compromisos laborales y activistas con procesos ya iniciados, aumentando el esfuerzo que las otras deberían hacer para mantener a flote el proyecto y retirando sus saberes del espacio. Estas situaciones singulares, sumado a la presión política constante por parte de las instituciones académicas y a la competencia por cargos académicos escasos, se agudiza con un clima de época donde las sujetos son exigidas a ser una empresa de sí mismas y su cuerpo una inversión económica. Así, los espacios de fueron debilitando, desarmando e incluso desapareciendo o tal vez permanezcan en un estado de latencia, por causas que responden al menos a estas situaciones: Opciones personales por construir carreras de prestigio y reconocimiento individual que requieren de un uso del tiempo mayor que no da espacio a lo colectivo; resquebrajamiento de los lazos comunitarios por la presión política del contexto y de las instituciones; necesidad de supervivencia institucional o búsqueda de otros horizontes políticos que sean más rentables en términos individuales; participación en organizaciones no necesariamente feministas y seguramente queden por fuera otras motivaciones que podrías analizar en otra ocasión.

Las lógicas académicas atentas contra lo comunitario

¿Por qué el mundo académico es un contexto tan fértil
para el comportamiento abusivo?
(Lieselotte, Laranjeiro y Tom, 2023:3)

Nos encontramos en una coyuntura histórica, donde la economía afectiva que circula entre las personas se encuentra atravesada por la competencia constante desde capitales que se encuentran desigualmente distribuidos según clase, género, origen geográfico y nacional; edad, capacitismo y racialidad (entre otras). Estas relaciones de competencia son los modos hegemónicos de organización del trabajo en las Instituciones de Educación Superior (IES) y de investigación (CONICET) en el Capitalismo Cognitivo, que impregna a las/os sujetos con valores como la meritocracia y la ideología de la competencia constante; así como el sometimiento a las normas académicas y burocráticas que atentan contra la creatividad de las personas y colectivos, exigiendo productividad y rendimiento sostenido.

En ese sentido, el Capitalismo Cognitivo se ha tornado hegemónico en las IES y se

traduce en síntomas como la fractura del trabajo colectivo debido a la exigencia de la propiedad intelectual individual sobre los resultados de las investigaciones, lo que privatiza el conocimiento y su control. Proliferan también las patentes de investigación, los derechos de autor/a; las tesis finales de grado y posgrado en tiempos acelerados y como trámites para conseguir becas que contribuyan a sostener la vida de quienes aspiran a ellas; clima laboral donde el rendimiento constante pasa a ser el lenguaje bajo el que se escribe, investiga y difunde conocimiento científico. Esta situación impacta necesariamente en las formas en que se organizan las investigaciones en la Universidad y en el Sistema científico tecnológico de Argentina, concentrado en la venta de saberes, en la producción ilimitada de artículos y en la obligación de gestionar financiamientos para ciencia, técnica de manera constante y en contextos de escasez de recursos e inversión para la ciencia.

De allí que organizarse políticamente se constituya en una necesidad y una práctica que se orienta por el deseo de cambio, pero que al involucrar nuevas cargas de tareas, tiempos y compromisos a los mencionados, genera sensaciones colectivas de cansancio y sobre exigencia. En efecto, a pesar de que una de las apuestas de estos espacios es organizarse comunitariamente para impulsar procesos de producción de conocimientos plurales, colectivos y socialmente útiles, que al mismo tiempo disminuyan la carga productivista y meritocrática sobre nuestro desempeño laboral, son espacios que acaban sintiéndose como otra carga de trabajo más, que se agrega a los días laboriosos de quienes trabajamos en la academia y en las IES. Además, pareciera que no genera ganancias personales y por tanto, es fácilmente desechable.

Asimismo, las apuestas colectivas de producción de conocimiento feminista, se enfrentan con las normas institucionales androcéntricas, individualistas y exitistas, que no reconocen lo comunitario como un modo de hacer investigación y enseñanza. Reconozco en mi propia historia de organizarme con otras, la manera en que nos afectó el cuidado del “nombre propio” que muchas integrantes realizaban. “Nombre propio” es una denominación que elijo para describir la práctica del cálculo constante sobre lo que dice, hace o propone al interior de los espacios académicos/laborales por parte de algunas compañeras y bajo el control de lo “políticamente correcto”. Es decir, es la manera en que compañeras de organización cuidan minuciosamente no hacer o decir algo que pueda ofender a quienes dirigen las instituciones o las representan y al ejercicio entrenado que conlleva suavizar las críticas, las iniciativas y los

debates colectivos, bajo la idea de esperar a “madurar procesos de largo plazo”, por “el diálogo y la estrategia política necesaria” y por la insistencia en una búsqueda de consenso que en realidad es la imposición de abdicar de lo que se pretendía transformar.

En consiguiente, disfrazado de estrategia política, se argumenta la obstaculización de iniciativas disruptivas con el orden hegemónico de la instituciones, lo que esconde el miedo a manchar “el nombre propio” y así disminuir el prestigio social, capital fundamental de poder al interior de las academias. Situación que se agrava por lo difícil que resulta ser activista en el lugar donde se trabaja a diario, con apuestas laborales que, en general, dependen de modo directo de quienes detentan el poder institucional en dicha coyuntura. Por eso, quienes habitan estos espacios, saben que aventurarse a interrumpir el orden hegemónico de la academia-universidad, puede provocar en el entorno la etiqueta de “ser problemática” o poco “táctica”, lo cual se configura como un estigma sobre la persona y resulta suficiente para apartarla de espacios de organización, trabajo y decisión en las diferentes instituciones.

En consiguiente, dejar de ser “un buen nombre” ante las instituciones, es asumir el costo de ver reducidos los espacios para la conquista de cargos académicos y de participación institucional, así como a financiamientos e información, por lo que es difícil que la mayoría de las personas estén dispuestas a correr este riesgo. Lo desarrollado anteriormente, me recuerda la experiencia de Sara Ahmed en su paso como docente de la Universidad de Goldsmiths (Londres), donde renunciado a “ser un buen nombre” en el año 2016, dejó su puesto docente denunciando la falta de contundencia de dicha institución para tratar casos de acoso sexual. En palabras de la autora: “Era importante para mí capturar el modo en que las organizaciones y las instituciones pueden afirmar que están haciendo cosas como una estrategia para no hacerlas; la forma en que las instituciones son muy buenas en no-hacer cosas con palabras” (2022, sd). El hacer cómo si se intervinieran en los problemas es parte del folklore de las instituciones a las que hacemos alusión, una dimensión constitutiva de las dinámicas internas para disuadir a las feministas de pronunciarse públicamente sobre lo que les molesta.

En ese sentido, las dinámicas internas del cómo sí, han permitido en mi experiencia, desoír reclamos estudiantiles sobre docentes acosadores y maltratadores; debates en torno a la distribución de los recursos institucionales y modos de organizar las tareas. Al ser espacios coloniales y heteropatriarcales debido a su genealogía y posterior reproducción en el

capitalismo tardío, es difícil aspirar a que se generen políticas feministas de manera consensuada con el poder institucional. Además, la institución se sostiene sobre relaciones laborales/amistosas que exigen la obsecuencia en las decisiones de sus participantes, castigando la disidencia de diversas maneras como, por ejemplo, el chisme sobre quien no se somete a las normas. El chisme es una acción de comunicación, a través de la cual fluyen los sentidos compartidos entre los grupos hegemónicos y que supone una clasificación de las personas desde una perspectiva moralizante. Según Weber (1971), chismear sobre una persona responde a un orden hegemónico que autoriza a quienes hablan a sancionar las conductas de quien es hablada desde un paradigma de obediencia.

Por otro lado, la forma en que burocráticamente se organizan las tareas en las IES y academias, resultan un impedimento de organización de relaciones horizontales, de cooperación y amorosas entre feministas. La exigencia de ascender a través de acumular direcciones y proyectos de investigación, va generando una competencia entre pares por el acceso a dichos capitales, incluso a costa de compromisos asumidos, relaciones de cariño y amistad. Al mismo tiempo, al encontrarse situadas en instituciones de capacitación y saberes especializados, las organizaciones feministas acaban asumiendo un perfil de grupos especializados en una temática para ofertar capacitaciones, docencia, servicios a terceros, etc. que no trascienden a una acción política de incidencia sustancial en el contexto. A lo sumo, son espacios de integración social y de incorporación a las IES vía cargos docentes, becas y proyectos laborales que “salvan” o mejoran las condiciones de vida de quienes ocupan dichos espacios.

De modo que las instituciones académicas tienden a generar ascensos individuales y amenazan las relaciones que traman lo común; solidifican una matriz afectiva productivista y competitiva, donde los conflictos se vuelven obstáculos a sortear o disimular, en lugar de aspectos esenciales y necesarios de las relaciones sociales y de la salud de las organizaciones, las cuales no pueden ni debieran ser armónicas o rígidas. Por tanto, advierto que se cimienta un estado emocional entre compañeras feministas acerca de los conflictos esperables y necesarios en las organizaciones, que podría caracterizarse de paranoico, sostenido en la desconfianza hacia lo que la otra compañera hace, espera o genera.

Al respecto, es necesario advertir que las instituciones generan reglas y valores informales e implícitos sobre cómo deben vincularse las personas con las autoridades y entre

ellas, que generan la paranoia mencionada, especialmente sobre el potencial riesgo de pérdida de poder y laboral que implica la presencia de la otra, depositar confianza en ella y acordar estrategias comunes para habitar dichos espacios. Recordemos que la academia y la Universidad, se organizan desde una burocracia jerarquizada, donde la competencia por cargos políticos, docentes y no docentes, es extremadamente reglada en los papeles pero escasamente transparente en los hechos. Hablo de la experiencia de concursos docentes que no respetan las trayectorias de las aspirantes a los cargos y la consecuente selección política partidaria de quienes van ocuparlos; cargos docentes y no docentes que se heredan con lógicas previas a la Reforma del VIII². En ese contexto, es probable que se generen conflictos entre compañeras que desean aspirar al mismo cargo y deben competir entre ellas, con la imposibilidad de generar propuestas colectivas porque se exigen que sean individuales y desde el desconocimiento de la huella colectiva de toda trayectoria singular.

Sin embargo, cuento con numerosas experiencias de tramar estrategias comunes con compañeras de la organización feminista en la que militamos y con las cuales aspirábamos al mismo cargo docente. Como modo de colaborar entre nosotras, diseñamos Powers Point para las clases de oposición en conjunto, ensayamos su exposición entre nosotras y nos acompañamos hasta el último momento de entrar al aula del concurso y competir entre nosotras, recordándonos siempre que se trataba de asumir responsabilidades estratégicas para plantear visiones feministas contrahegemónicas en las instituciones. Así, durante unos años, apostamos colectivamente porque cada una pudiera concretar las aspiraciones docentes, de becas de investigación o extensión, como un modo de transformación de estos espacios que son personales y políticos. De allí que si a una le tocaba en ese momento ser docente o firmar la dirección de un proyecto, a la otra le tocaría más adelante y todas contribuiremos a ello. Redes feministas, formas comunitarias de hacer trayectoria laboral-política en las academias androcéntricas y reacias a corporalidades feminizadas como nosotras, que intentaba interrumpir la lógica competitiva salvaje de aniquilación de la otra que nos propone el contexto.

En consiguiente, las apuestas feminista de comunitarizar los proyectos personales-

² Una de las principales reivindicaciones de la Reforma Universitaria del Siglo XVIII en la Universidad Nacional de Córdoba, fue sobre el régimen de designación del profesorado, al que considera "punto principal en la Reforma Universitaria", proponiendo que la selección se realice mediante concursos de oposición, para que los cargos no se hereden como bienes de familias.

políticos en contextos altamente individualistas, conviven y se chocan con lo que Weber (1971) llamaba “una ética de la convicción y una ética de la responsabilidad”. La ética de la convicción implica rendir cuentas con los principios y convicciones personales y de pertenencia política. La ética de la responsabilidad es aceptar que actuamos en condiciones impuestas por un mundo tal y como es. En la negociación entre estas éticas se encuentra la posibilidad de hacer política feminista en la vida cotidiana. Al decir de Ahmed, “Identificar los problemas institucionales se vuelve costoso, tenemos que encontrar maneras de compartir esos costos” (2022, sd). El problema es que no todas las feministas de las organizaciones están dispuestas a asumir los costos de confrontar al poder.

Cuando estar organizadas se convierte en un tipo de *optimismo cruel*

A partir de la teoría crítica del “Giro afectivo”, especialmente del libro “El optimismo cruel” de Laura Berlant (2020), me gustaría analizar las afectaciones, emociones y síntomas que se presentaron como malestares en la organización feminista de la que soy parte. A los fines de reflexionar sobre este proceso histórico de desarme de espacios colectivos para gestionar la vida en común, considero como Berlant (2020), que es “posible sostener que las respuestas afectivas ejemplifican de manera significativa el tiempo histórico compartido” (p. 42).

En efecto, la organización feminista de la que soy parte, comenzó al menos hace dos años (siendo 2023) a sentirse como un peso, un esfuerzo y una demanda cuasi laboral sobre numerosos cuerpos que la constituían. Algunas compañeras argumentaron una “crisis del deseo”, una ausencia de motivación para el hacer colectivo que nos reunía; mientras otras no se sentían “contenidas” por los temas de investigación-acción propuestos y algunas decidieron desertar en silencio. En dicha ocasión, sectores del colectivo interpretamos la falta de deseo como un limitante de las personas que lo expresaban, aspecto que hoy comprendo diferente, más bien como un síntoma de un momento histórico que atraviesa a aquellos cuerpos que intentan resistir al orden neoliberal individualista. Tal como sostiene Renata Salecl (2022), “es una época en la que se piensa a cada sujeto como el amo/a de su destino y donde el pensamiento positivo se ofrece como remedio a los males que padecemos producto de la injusticia social. Lo que debería ser crítica social se reemplaza por autocrítica” (p. 44) y por la crítica del colectivo hacia la una persona individual.

En consecuencia, ¿Qué pasaría si conectamos con esa realidad, conversamos sobre el sentimiento y la afectación triste que el contexto impone al cuerpo? ¿Cuáles son las potencias de reemplazar el enojo por la conversación? Quizás no pasaría nada diferente de lo relatado hasta aquí, pero nos evitaremos altas dosis de malestar y maltrato colectivo, de lo que Berlant (2020) llamaría una relación de *optimismo cruel*. Esta se configura cuando eso mismo que deseamos se vuelve una aspiración cruel, porque el objeto del apego nos impide de manera activa alcanzar ese mismo propósito que en principio nos condujo a él. Ese quizás sea el caso de la organización feminista al interior de las instituciones, especialmente lo reconozco en mi apego por hacer proyectos colectivos cuando no están dadas las condiciones objetivas.

Asimismo, la apuesta por transformar las formas de producir conocimiento en la universidad se ha constituido más en una expresión de deseo con el tiempo y un limitante para ascender en la academia, que una posibilidad de cambio concreta. Las IES no parecen preparadas para este tipo de apuestas; al contrario, las desalienta con sus dinámicas burocráticas, verticalistas y competitivas, donde lo que se persigue es el sostenimiento del propio cargo político. Esta situación afecta el cuerpo que quiere interrumpir dicha dinámica, porque las personas asumimos teorías y representaciones idealizadas acerca de cómo nosotras y el mundo forman parte de algo y cuando estas se derrumban, acarrearán depresión, cinismo, ansiedad, etc. emociones que no son bien recibidas cuando se persigue el bienestar individual como una meta primordial. Por eso, lo que aparecía en nuestros encuentros de organización en los momentos de crisis era una sensación de desgano y frustración, la representación de que la trayectoria individual se truncaba con los proyectos colectivos; que los tiempos de organizarse atentaban contra los placeres y la vida íntima. Así, la imposibilidad concreta de organizarse desde el feminismo en las instituciones, me condujo a una crisis de las expectativas y proyectos de vida tan abrumadora, que aún no logro generar estrategias alternativas.

Por otro lado, no podemos evadir que para los cuerpos feminizados que habitan los espacios laborales mencionados, ser parte de los colectivos implica energías que se consumen en una vida afectiva escindida entre lo público y lo considerado privado. La presión de sobrevivir en instituciones heteropatriarcales y capitalistas aumenta con las cargas familiares y afectivas que afectan la estabilidad psico-emocional de quienes participamos en ellas. De hecho, los espacios feministas que apuestan por la concreción de vínculos laborales-afectivos-

amistosos como respuesta a la jerarquía instituida, la competencia y la meritocracia, pueden también constituirse en “zonas grises” (Viaene, Laranjeiro, Tom, 2023), dónde la organización de límites en la distribución del trabajo, los espacios de ocio y socialización, sumado a las expectativas de generar vínculos amorosos entre colegas; genera conflictos, angustias y desorientación para ambas partes. Es decir, cuando no estamos ante una situación de abuso de poder, sino de trabajos colectivos en tiempos prolongados de convivencia y diálogo, es natural que se constituyan lazos afectivos de cuidado, respeto y tal vez amistad. Pero, ¿qué pasa cuando dichos vínculos están atravesados por jerarquías formales y trayectorias diversas; cuando los requerimientos institucionales empiezan a demandar direcciones, firmas y posiciones jerarquizadas en base a trayectorias de capitales?

Es un desafío asumir las diferencias que existen entre nosotras al interior de los feminismos. A menudo defendemos la diversidad y las diferencias, como si estas fueran siempre una mera cuestión de elecciones de vida o experiencias singulares. Olvidamos que entre nosotras concentramos trayectorias disímiles, ocupamos posiciones en relación a lo económico, cultural, familiar o emocional y de trayectorias, que nos desigulan en las proyecciones laborales, en los espacios políticos y en los intereses prioritarios de la organización. Así, quien tiene una posición económica privilegiada, difícilmente adviertan el clasismo que atraviesa a las instituciones y a las organizaciones feministas, lo mismo que el racismo o el capacitismo. Sin asumir esas realidades, seguiremos encontrando obstáculos en nuestras potencialidades de estar juntas.

¿Es la horizontalidad el modo necesario de organizarnos?

La toma de decisiones y los modos de organizarse suele ser un epicentro de conflicto en las organizaciones sociales y especialmente en las feministas, con tendencias antiautoritarias y assemblearias. Esa tradición, genera problemas al interior de los espacios que disputan las IES, porque la elección de la horizontalidad niega la conducción de quienes detentan posiciones de autoridad consolidados (que no es lo mismo que la imposición desde el verticalismo), lo que convierte a la asamblea en un esencialismo político que no mira el contexto ni la necesidad.

En mi experiencia, cuando disputamos espacios de competencia por cargos, puestos de dirección institucional o producción de dispositivos de información que conllevan dirección

política, suele ser menos efectivo la organización horizontal que oculta las diferencias de capitales, que el desafío de asumir liderazgos para obtener mayor efectividad. Esto no invalida el debate de ideas, la consulta sobre las decisiones ni el antagonismo entre las lecturas políticas, pero se necesita del reconocimiento a la experiencia de las compañeras con mayor trayectoria para la toma de decisiones finales. En consiguiente, la horizontalidad no debe ser un fetiche ni una esencia, sino una herramienta de organización según los objetivos que se persiguen. Esta opera como condición necesaria pero no suficiente para el quehacer militante en general y es una potencia cuando acordamos el rechazo al autoritarismo jerarquizante, concentrador del poder y legitimador de la diferencia entre medios y fines. Nos permite asumir una aceptación crítica de formas de liderazgos que surgen de las trayectorias singulares y de las capacidades diferenciales de conducir procesos en cada ocasión.

Sin embargo, he experimentado el modo en que compañeras de militancia sancionan a otras compañeras por lo que esta les genera en el plano emocional más que por sus capacidades de conducción de un proceso concreto. Zenobi (2020) explica al respecto que existe “la producción social de categorías emocionales sancionatorias positivas o negativas que permiten nombrar lo que sucede. De modo tal, que “la competencia entre diferentes formas de considerar cuál es la mejor estrategia, puede estar dinamizada por las evaluaciones morales que las personas realizan sobre cuestiones emocionales” (2020, p. 131). Cuando las emociones se hacen parte de la toma de decisiones sin diálogo ni claridad, los dispositivos de organización como la horizontalidad no son efectivos para ese colectivo, independientemente de la voluntad de las personas que los componen. Tanto Zenobi (2020) como Jasper (2012), analizan el modo en que algunos sentimientos pueden producir sociabilidad entre las personas, mientras otros pueden causar desmovilización o promover la declinación de las formas de organizarse. Por ejemplo, el miedo a enfrentar a las autoridades institucionales en coyunturas de elecciones o represivas, puede producir frustración y celos, sentimiento que dividen y debilitan a los grupos. En contextos académicos como el que nos ocupa, la competitividad y la exigencia productiva constante somete a las/os sujetos a sentimientos de rivalidad, sospecha y celos entre militantes, que acaban fracturando los espacios colectivos.

En consecuencia, las formas horizontales de organizarse no son siempre necesarias en la academia para combatir tendencias autoritarias, que no es lo mismo que posiciones de

jerarquía. De hecho, incluso puede agudizarlas porque las disfraza. Además, Zenobi (2020) explica que las personas pueden agruparse bajo una misma consigna y sostener al mismo tiempo batallas internas por espacios de poder. Por ejemplo, en el caso de las organizaciones feministas en la academia, quienes son aliadas en determinada situación de confrontación de la violencia de género, luego pueden ser antagonistas en la competencia por un cargo docente o deben asumir divisiones de trabajo jerárquicas como la que comparten una directora y una becaria, que al mismo tiempo militan juntas. Entonces, ¿qué pasa con la horizontalidad cuando se cruza con la jerarquía de posiciones? ¿Qué hacemos cuando en los grupos el entendimiento y el reconocimiento deja de hacer lazo social? ¿Cómo afecta a los/as sujetos la interrupción del reconocimiento y el arribo de la competencia por el prestigio? En mi experiencia, las personas no parecen predispuestas a conversar y ponerle palabras a lo que verdaderamente les sucede, y lo que no se nombra, no existe.

El silencio no es salud: ¿Qué hacer con lo que nos hacen las instituciones?

En las organizaciones de las que he sido parte, el trabajo se mezcla con el activismo y a veces con las amistades que se generan con el transcurso del tiempo. Esta situación vincular implica desafíos que deben ser gestionados con delicadeza, ya que los gobiernos de las instituciones aprovechan en su beneficio estas configuraciones afectivas para obtener mayor dotación de poder institucional generando conflictos pasionales. En efecto, ser una organización feminista que intenta sobrevivir a las lógicas dominantes de vincularse y producir conocimiento en la academia, resulta una apuesta que demanda una constante inversión emocional y gestión de los problemas, con negociaciones que son laborales pero también afectivas. Por eso, las personas habitan una tensión diaria por tener que responder a sus propios intereses laborales, que no siempre coinciden con los del colectivo al que pertenecen y donde también comparten amistades y, al mismo tiempo, confrontar, negociar o desertar de demandas institucionales que no benefician a estos afectos.

Al respecto, cuando se produce un desencuentro entre las apuestas políticas de las organizaciones feministas, las demandas y ofrecimientos institucionales, que en ocasiones sí conectan con los intereses personales de ascenso a cargos o de obtención de capitales individuales de quienes integran dichos colectivos, el daño y la fractura del espacio comunitario

es casi un hecho. Baez (2011) analiza asertivamente esta situación y sostiene que “(...) parece ser ya un axioma imposible de cuestionar, la institución es: afuera altaneros o adentro arrodillados” (p. 238). Cuando se debe negociar con los espacios de poder y control institucional, existen pocas salidas que no sean la obediencia al poder o la resistencia desde los lazos comunitarios y a costa de pérdidas personales. Mientras las organizaciones se dirimen entre el deseo colectivo, personal y las demanda de la institución; la incertidumbre atraviesa los espacios y los desencuentros expulsan a las integrantes. Por eso, ante el discurso universitario, la herramienta principal que tienen los espacios contrahegemónicos es saber escuchar y poder hablar entre sí, lo que se vuelve una quimera en los procesos políticos impuestos desde las instituciones, pensados para que no haya tiempo más que para trabajar y obedecer.

En ese sentido, la principal herramienta política que tienen las organizaciones son la confianza, el diálogo y el reconocimiento entre sus integrantes. Honneth (1997), trabaja la noción de reconocimiento como lazo social o lazo ético, que permite la existencia de grupos conviviendo en una totalidad ética, más que como la sumatoria de individuos/as aliados/as. El reconocimiento entonces, es la condición de la relación social, que evita o puede evitar formas de acción instrumental o estratégicas en los vínculos humanos/as y no humanos/as. Así, el reconocimiento es clave en las relaciones sociales y va más allá de la acción estratégica, nos habilita a convivir en comunidades éticas y afectivas, desde cierta mutualidad, dependencia respecto de los/as otros/as y reciprocidad.

El reconocimiento como entendimiento y mutualidad, implica mirarse en la diferencia y saberse reconocido/a en las propias capacidades y características, como parte de nuestra propia identidad. En efecto, el reconocimiento mutuo y el compromiso social, son los pilares de una sociedad que debe confrontar con la hipercompetitividad y el individualismos salvaje.

Reflexiones

Para Schwarzböck (2015) nos encontramos en una batalla política y social que es vitalista; es decir, una lucha por un buen vivir y por desarmar el modo en que el capitalismo afecta nuestros cuerpos hasta enfermarnos. Una batalla que necesita cuestionar la promesa de felicidad que es el éxito académico y el reconocimiento que proviene de las instituciones de poder, apostando a otros modos posibles de construir y vivenciar “el éxito”, como aquel que se

construye y disfruta colectivamente.

En ese sentido, para que podamos sostener redes feministas vitalistas, necesitamos desarmar el discurso del productivismo y de la meritocracia elitista de la academia. Asumir explícitamente y como apuesta política los costos de producir colectivamente, aunque signifique menos cantidad de producción objetiva que rendir en las instituciones. Disputar los espacios desde dentro no es una quimera, porque los espacios sociales se componen de personas y nosotras somos parte de ellas, por tanto podemos contagiar una manera diferente de vincularse con el conocimiento y de construir trayectorias laborales dentro de la producción del mismo.

El contexto es difícil, las IES son espacios masculinizados, atravesados por el neoliberalismo y la competencia permanente, por eso mismo las redes feministas son tan importantes para vivir y convivir con otros cuerpos que resisten a la exclusión de los espacios de educación, investigación y dirección política. La potencia de lo colectivo debe pensarse como un desafío situado, donde no hay recetas ni instrumentos infalibles, donde todo es ensayo y error, hasta construir herramientas que nos permitan hacer lo común desde nuestras diferencias.

Referencias

Ahmed, Sara. **Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional**. Argentina: Caja Negra, 2023.

Báez, Jairo. **El psicoanálisis y la institución (El eterno des-encuentro)**. Tesis Psicológica, núm. 6, noviembre, 2011, pp. 236-243. Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá. 2022.f.236-243. 2011.

Bénard Calva Silvia **Autoetnografía. Una metodología cualitativa**. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.

Bochner, Arthur. **Perspectives on inquiry III: The moral of stories**. Estados Unidos de América: Sage. 1994.

Berlant, Lauren. **El Optimismo Cruel**. Argentina. Caja Negra. 2020.

Ellis, Carolyn. **The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography**. Estados Unidos de América: Altamira, 2004.

Ellis, Carolyn, Adams, T. y Bochner, A. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Sozialforschung** 12(1). Acceso 3 de julio del 2023. 2010. Disponible en:

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 2, p. 133-151, mai./ago., 2023. 149
DOI:

<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

Haraway, Donna.; Torres, Helen. **Seguir con el problema: Conversación entre Donna Haraway y Helen Torres**. Acceso 3 de julio del 2023. 2020. Disponible em <https://www.youtube.com/watch?v=-WN6SYkjQSs>

Honneth, Axel. **La lucha por el reconocimiento**. Barcelona: Crítica. 1997.

Jasper James. Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**. 4(10), 46-6. Acceso 3 de Julio de 2023. 2012. ISSN: 1852-8759. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273224904005>

Klein, Laura. **Más acá del bien y del mal. por un feminismo imposible**. Argentina, Red Editorial. 2019.

Lieselotte Viaene, Catarina Laranjeiro y Miye Nadya Tom. **Las paredes hablaban cuando nadie más lo hacía. Notas autoetnográficas sobre control y poder sexual en el mundo académico de vanguardia**. Acceso 3 de julio del 2023. 2023. Disponible en: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2023/04/24/las-paredes-hablaban-cuando-nadie-mas-lo-hacia/>

Melandri, Lea. La modificación personal no es una revolución. **Revista Disenso**. Abril 14, 2. Acceso 3 de julio del 2023. 2021. Disponible en: <https://revistadisenso.com/la-modificacion-personal-no-es-una-revolucion/>

Lorde, Audre. **La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias**. Madrid, Ed. Horas, 2003.

Míguez, Pablo. Trabajo y valorización del conocimiento en el siglo XXI: Implicancias económicas de la movilización del saber. **Revista Estado y Políticas Públicas**, Núm. 10, pp. 39-59. Acceso 3 de junio del 2023. 2018. Disponible em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13920>

Míguez, Pablo. Del General Intellect a las tesis del capitalismo cognitivo: Aportes para el estudio del capitalismo del siglo XXI. **Bajo el Volcán**, Vol. 13, Núm. 21, pp. 27-53. Acceso 3 de julio del 2023. 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28640302003.pdf>

Richard, Nelly. **Feminismo, género y diferencia(s)**. Santiago de Chile: Palinodia, 2008.

Ossa, Carlos. **El ego explotado. Capitalismo cognitivo y precarización de la Creatividad**. Santiago de Chile. Ediciones de la Universidad de Chile, 2016.

Shulman, Sara. **El conflicto no es abuso. Contra la sobredimensión del daño**. Argentina, Paidós. 2023.

Weber, Max. **Economía y sociedad**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociale, 1971.

Zenobi, Diego. Antropología política de las emociones: Las movilizaciones de víctimas en América Latina. **Asociación Americana de Antropología**. Volumen 25 , Número 1. Acceso 3 de julio del 2023.2020. Disponible en: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jlca.12446>

Submissão em: 03/06/2023

Aceito em: 04/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

HISTÓRIA POLÍTICA, MULHERES E FEMINISMO NEGRO EM MOVIMENTO: o Grupo Lélia Gonzalez no Brasil

Ana Lúcia Silva¹
Raylene Barbosa Moreira²

Resumo: Considerando a História mundial no contexto histórico pós-queda do Muro de Berlim e do fim do “socialismo real”, de expansão do capitalismo no contexto transnacional, e consequentemente do neoliberalismo nesses tempos de globalização, nesse artigo visa-se ressaltar a organização em Redes feministas na América Latina, especificamente de mulheres e do Feminismo negro no Brasil, com destaque o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez. Com base nos aportes teóricos da Nova História Política, dos Estudos feministas e das epistemologias negras, objetiva-se analisar como na e pós-pandemia da COVID-19 e no governo Bolsonaro, o Grupo Lélia Gonzalez por meio de suas atividades buscou formar a opinião pública acerca da luta antirracista, feminista, anticlassista e em Direitos Humanos, ao dialogar sobre questões de raça, gênero e classe na universidade e com a comunidade externa, representantes de movimentos sociais e/ou da sociedade civil.

Palavras-chave: História Política. Estudos feministas. Epistemologias negras. Brasil. Grupo Lélia Gonzalez.

POLITICAL HISTORY, WOMEN AND BLACK FEMINISM IN MOVEMENT: the Lélia Gonzalez Group in Brazil

Abstract: Considering world history in the historical context after the fall of the Berlin Wall and the end of “real socialism”, of expansion of capitalism in the transnational context, and consequently of neoliberalism in these times of globalization, this article aims to highlight the organization in Feminist Networks in Latin America, specifically of women and Black Feminism in Brazil, with emphasis on the Grupo de Estudos e Pesquisa Lélia Gonzalez. Based on the theoretical contributions of New Political History, Feminist Studies and Black epistemologies, the objective is to analyze how in and after the COVID-19 pandemic and in the Bolsonaro government, the Lélia Gonzalez Group, through its activities, sought to form opinion public about the anti-racist, feminist, anti-classist and Human Rights struggles, when dialoguing on issues of race, gender and class at the university and with the external community, representatives of social movements and/or civil society.

Keywords: Political History. Feminist studies. Black epistemologies. Brazil. Lélia Gonzalez Group.

HISTORIA POLÍTICA, MUJERES Y FEMINISMO NEGRO EN MOVIMIENTO: el Grupo Lélia Gonzalez en Brasil

Resumen: Considerando la historia mundial en el contexto histórico posterior a la caída del Muro de

¹ Doutora em Educação/UEM. Doutora em História/UEM. E-mail de contato: ana.lucia@unifal-mg.edu.br.

² Doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pedagoga. Pesquisa Educação em espaços de privação de liberdade, Educação Popular, Direitos Humanos em Educação a partir da perspectiva feminista. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez e do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da vida. E-mail: raylenemoreira95@gmail.com

Berlín y el fin del “socialismo real”, de la expansión del capitalismo en el contexto transnacional, y consecuentemente del neoliberalismo en estos tiempos de globalización, este artículo tiene como objetivo resaltar la organización en Redes Feministas en América Latina, específicamente de mujeres y Feminismo Negro en Brasil, con énfasis en el Grupo de Estudos e Pesquisa Lélia Gonzalez. Con base en los aportes teóricos de la Nueva Historia Política, los Estudios Feministas y las Epistemologías Negras, el objetivo es analizar cómo en y después de la pandemia del COVID-19 y en el gobierno de Bolsonaro, el Grupo Lélia González, a través de sus actividades, buscó formar opinión pública sobre las luchas antirracistas, feministas, anticlasistas y de Derechos Humanos, al dialogar sobre temas de raza, género y clase en la universidad y con la comunidad externa, representantes de movimientos sociales y/o sociedad civil.

Palabras-clave: Historia Política. Estudios feministas. Epistemologías negras. Brasil. Grupo Lélia González.

Introdução

Depois da queda do Muro de Berlim, em 1989, a ONU promoveu uma série de conferências mundiais para repactuar as diretrizes de seus países-membros, encontros que se consolidaram como fóruns de recomendações de políticas públicas [...].

Crescia entre as mulheres a consciência de que os processos de globalização neoliberais agudizavam a pobreza e a desigualdade. As estratégias de ação deveriam ter uma perspectiva internacionalista, com a parceria de diversos movimentos e instituições. Além de desenvolver ações regionais na América Latina e no Caribe, as ativistas estavam articuladas para participar de fóruns internacionais também com as mulheres do Norte do mundo naquele momento chamado de Primeiro Mundo.

(SANTANA, 2021, p. 202).

No final do século XX, em 1989, houve a queda do Muro de Berlim, o fim do “socialismo real” na União Soviética como expôs o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995). Assim, na sociedade contemporânea se difundiu a ideia de triunfo do capitalismo. Por meio da reunião de economistas e formulação do Consenso de Washington (1989) políticas econômicas foram (re)pensadas, para o desenvolvimento do capitalismo no contexto transnacional, inaugurando os tempos de globalização, ou seja, do capitalismo neoliberal, principalmente a partir da década de 1990.

Nesse contexto histórico, ativistas de movimentos sociais, grupos étnico-raciais, como as mulheres do Sul global, primordialmente as mulheres negras, latino-americanas e caribenhas, afro-americanas, africanas, entre outras tensionaram o diálogo com o movimento feminista hegemônico (constituído em sua maioria por mulheres brancas) problematizando questões

afetas ao diálogo interseccional acerca de raça, gênero e classe, a diversidade. Por isso, segundo a ativista negra, afro-brasileira e filósofa, Sueli Carneiro, é essencial “enegrecer o feminismo” (CARNEIRO Apud SANTANA, 2021, p. 199).

Assim, elas por meio de suas organizações, seus encontros e suas redes feministas têm pressionado os Estados nacionais e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros, para a mobilização e o combate à pobreza, ao machismo, ao racismo institucional e cotidiano, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, a misoginia, a violência doméstica, ao feminicídio, entre outras práticas de opressão, enfim as assimetrias existentes em diversos espaços da vida social, como no mundo do trabalho e na política institucional, por exemplo.

No século XXI, conforme o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), nas duas últimas décadas, no período de 2005 a 2022, ainda foram constatadas a permanência das desigualdades de gênero no mundo do trabalho, afetando drasticamente a vida das mulheres. Em todo mundo, 15% das mulheres em idade produtiva desejam trabalhar, porém, não têm emprego. Sendo assim, considerando as taxas globais as mulheres têm enfrentado maior índice de desemprego quando comparamos a realidade de homens. Muitas mulheres estão em situação de vulnerabilidade no mundo do trabalho por desempenharem atividades informais, sem registros e ao não acesso aos direitos trabalhistas. Porém, na luta diária de trabalho, mesmo realizando atividades informais, elas procuram promover o sustento de suas famílias (ONU News, 2023).

Na América Latina, especificamente no Brasil, as desigualdades raciais e de gênero estão presentes no mundo do trabalho. Em nosso país as assimetrias persistem, quando mulheres e homens estão empregados existem diferenças salariais, o homem branco ganha melhor, depois a mulher branca, em seguida o homem negro e na base dessa pirâmide social estão às mulheres negras. Do universo de oito milhões de trabalhadores domésticos, 93% são mulheres, destas 62% são mulheres negras, sendo mal remuneradas e/ou trabalhando em situação análoga a escravidão, sem acesso aos direitos trabalhistas, embora a PEC das domésticas tenha sido aprovada em 2013, tendo uma década de existência (TEIXEIRA, 2021; PRETA-RARA, 2019; CARNEIRO, 2018; CARNEIRO, 2011).

Em 2023, foi aprovado no Congresso Nacional, o Projeto de Lei - PL n. 1.085/2023,

que tornou obrigatória a igualdade salarial entre homens e mulheres que desempenham a mesma função no trabalho. Assim, por meio dessa política pública se objetiva combater às desigualdades no mundo do trabalho que ainda reverberam o sexismo existente em nossa sociedade (BRASIL, 2023).

Diante dessa realidade de desigualdades, as mulheres, principalmente mulheres negras, indígenas, afro-americanas e africanas seguem na luta antirracista, feminista e em Direitos Humanos, reivindicando políticas públicas para a promoção da equidade racial e de gênero, justiça social e do bem viver aos grupos sociais historicamente excluídos, tais como negros, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras, e a população LGBTQIA+.

Nessa perspectiva, o lugar de que falamos é o lugar de posicionamento, de resistência de mulheres que construíram e constroem redes feministas em seus cotidianos e, mais que isso, buscam estremecer a “ordem das bicadas” (SAFIOTTI, 1987), imposta pela sociedade patriarcal, capitalista e neoliberal. A base dessa ordem nunca nos coube, portanto, radicalizar e ir à luta com amorosidade, termo cunhado por bell hooks³ (2020), tornou-se imprescindível.

Assim, nesse *paper*, à luz dos aportes teóricos da Nova História Política, dos Estudos feministas e das epistemologias negras, temos como objetivo analisar como na e pós-pandemia da COVID-19 e no governo Bolsonaro, o Grupo Lélia Gonzalez por meio de suas atividades buscou formar a opinião pública acerca da luta antirracista, feminista, anticlassista e em Direitos Humanos, ao dialogar sobre questões de raça, gênero e classe na universidade e com a comunidade externa, representantes de movimentos sociais e/ou da sociedade civil.

Vislumbramos publicizar nossas ações, e mais, contar nossa própria história. Desde a criação do Grupo Lélia Gonzalez, trabalhamos, (re)criamos e pesquisamos de forma incansável para que consigamos dialogar para além da academia.

História Política, mulheres e feminismo negro no Brasil contemporâneo: “nossos passos vêm de longe”

Em meio ao medo instalado e à necessária coragem, ensaiamos movimentos ancorados na recordação das proezas antigas de quem nos trouxe até aqui. E,

³ bell hooks indica que seu nome deve ser escrito em minúsculo. De acordo com ela, é para que demos mais ênfase para seus escritos. <<https://almapreta.com/editorias/realidade/editora-lanca-livro-de-bell-hooks-sobre-racismo-em-saopaulo#:~:text=O%20nome%20%22bell%20hooks%22%20foi,e%20menos%20a%20sua%20pessoa>>

apesar das acontecências do banzo, seguimos. Nossos passos vêm de longe... sonhamos para além das cercas. O nosso campo para semear é vasto e ninguém, além de nós próprios, sabe que também inventamos a nossa Terra Prometida. É lá que realizamos a nossa sementeira. Em nossos acidentados campos - sabemos pisar sobre as planícies e sobre as colinas - a cada instante os nossos antepassados nos vigiam e com eles aprendemos a atravessar os caminhos das pedras e das flores.

(EVARISTO, 2017, p. 111).

Desde os tempos da colonização portuguesa no Brasil, a história de nossos ancestrais indígenas, africanos, do povo negro, das mulheres em sua diversidade étnico-racial, principalmente de mulheres negras, indígenas e trabalhadoras, foi forjada por práticas de resistência, lutas pela liberdade e contra a opressão diante da invasão das terras dos povos originários, a escravização, as práticas de violência como o estupro, o racismo, o patriarcado, o machismo, as desigualdades, a pobreza e a exclusão social. Por conta disso, esses múltiplos grupos sociais sonharam e sonham para além das cercas de opressão, vislumbrando um mundo novo tanto no passado como na contemporaneidade, por isso, seguem na luta antirracista, feminista e defesa dos Direitos Humanos.

Compreendendo o contexto histórico do século XIX, no Brasil pós-Independência, a História Política Tradicional, a construção do Estado nacional, constatamos que historicamente o espaço da política institucional foi majoritariamente constituído por homens brancos e da elite, excluindo mulheres, negros e indígenas, os sujeitos anônimos. A narrativa da história da nação dava visibilidade aos “grandes homens” da esfera política, militar e/ou religiosa, assentando-se no paradigma tradicional, eurocêntrico e patriarcal (FONSECA, 2011).

Na perspectiva da Nova História Política outros atores sociais entraram em cena no desenvolvimento de pesquisas e estudos históricos, contrapondo-se às narrativas tradicionais e coloniais, pois, a política, o político e as relações de poder não se restringem ao Estado e suas instituições, estes permeiam as relações humanas, os movimentos sociais, entre outros espaços da vida social (RÉMOND, 2003; FALCON, 1995).

Em nosso país, após anos de lutas do movimento feminista, nós mulheres conquistamos o direito ao voto, somente em 1932, no governo do presidente Getúlio Vargas. No sul do Brasil, a primeira mulher negra eleita deputada estadual foi Antonieta de Barros por Santa Catarina. Desde aquela época, Antonieta já se preocupava com políticas públicas voltadas para a Educação, o combate ao racismo e a emancipação feminina (COSTA, 2021; MARQUES, 2019).

No Brasil contemporâneo, as mulheres, principalmente as mulheres negras e indígenas têm pautado reivindicações no âmbito dos movimentos sociais e da política institucional, ressaltando a relevância de considerar a diversidade étnico-racial, social, de gênero e sexual na construção, aprovação e implementação de políticas públicas no combate à pobreza e às desigualdades.

Ao longo do século XX, principalmente a partir da década de 1980, as mulheres negras têm intensificado e tensionando o diálogo interseccional sobre raça, gênero, classe e diversidade sexual no âmbito do movimento feminista e do movimento negro. Assim, o feminismo negro foi florescendo no contexto das lutas por emancipação feminina e negra. Na década de 1990, no período de 19 a 25 de julho de 1992, ocorreu o I Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe, em Santo Domingo, na República Dominicana, com a presença de mais de 350 mulheres negras. Nesse evento se fundou a Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas, Afro-Caribenhas e da Diáspora (RMAAD), a fim de fazer o enfrentamento às desigualdades vivenciadas, “compartilhar estratégias de participação nas instâncias governamentais e fazer valer os acordos internacionais em cada país” (SANTANA, 2021, p. 200) no contexto da diáspora. Nesse encontro também se definiu o “25 de julho” como o Dia Internacional da luta e resistência da mulher negra, latino-americana e caribenha. Assim, a RMAAD assumiu o papel importante de denúncias e articulações internacionais contra o racismo e o sexismo, atuando nas conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) a partir da década de 1990, primordialmente na Conferência de Durban, em 2001 (SANTANA, 2021; SILVA, PRIORI, 2021; CARNEIRO, 2018; RIBEIRO, 2018; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1988).

As mulheres negras têm organizado diversos coletivos em nosso país: em 1983, no Rio de Janeiro, o Coletivo Nzinga por Lélia Gonzalez e Helena Theodoro; em 1988, em São Paulo, o Instituto de Mulheres Negras - Geledés por Sueli Carneiro; em 1992, no RJ, a fundação Criola por Jurema Werneck; em 2020, no Rio Grande - RS, o Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares Lélia Gonzalez por Amanda Motta Castro; em 2022, em SP, o Espaço Feminismos Plurais por Djamila Ribeiro, entre outras organizações feministas e negras (SILVA, PRIORI, 2021; LOPES, 2019; CARNEIRO, 2018; RIBEIRO, 2018; RATTTS, RIOS, 2010).

Nesse sentido as mulheres, principalmente as mulheres negras têm feito política nas redes feministas que fundaram e participam com outras ativistas, apresentando suas

reivindicações, (re)construindo projetos e políticas públicas para o combate a pobreza, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, e promoção do bem viver na democracia.

Dessa maneira, no Brasil contemporâneo, compreendemos o ativismo de outros coletivos/organizações como a Coalizão Negra por Direitos, o Instituto Marielle Franco, Mulheres Decidem, mulheres negras como Benedita da Silva (PT/RJ), Marielle Franco (ex-vereadora do PSOL, assassinada brutalmente em 14 de março de 2018), Carol Dartora (PT/PR), Dandara (PT/MG), entre outras têm intensificado as práticas para o aquilombamento na política **institucional**.

Figura 1 – O Grupo Lélia Gonzalez: construindo redes feministas.



Arte: Eduardo Angelo/SP-BR

[...] Um novo feminismo foi delineado em nossos horizontes, aumentando nossas esperanças de expansão de suas perspectivas. A criação de novas redes.
Lélia Gonzalez

Na sociedade contemporânea, no contexto do capitalismo neoliberal, em tempos de globalização, das tecnologias digitais, de ascensão da extrema direita, de difusão dos discursos de ódio na vida real e online (na internet, por exemplo, nas redes sociais), do racismo, do machismo, da violência de gênero, da misoginia, da violência política, ao compreendermos a História Política brasileira, embora a resistência democrática, ocorreu o golpe de Estado de 2016 que levou ao *impeachment* a primeira mulher presidenta de nosso país, Dilma Rousseff (PT). Posteriormente, Michel Temer (MDB) assumiu a presidência da República (2016-2018), e na Eleição de 2018 Jair Messias Bolsonaro e Hamilton Mourão foram eleitos respectivamente presidente e vice-presidente da República.

Durante a campanha eleitoral, Bolsonaro difundiu alguns slogans como “Bolsonaro, honesto, cristão e patriota”, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, entre outras (PSL, 2018), propalando a cultura política brasileira pautada em princípios, valores e costumes associados a moral, a religião e ao patriotismo. Isso ficou evidente nas propagandas políticas, no jingle “Campanha Bolsonaro - Muda Brasil - Eleições 2018” (PSL, 2018), nas redes sociais, nas camisetas e nos adesivos distribuídos para as pessoas.

Entende-se por cultura política o conjunto de valores, de representações, de práticas políticas, que extrapolam o universo institucional, são inerentes aos grupos individuais ou coletivos, estes apresentam uma identidade, tendo leituras em comum do passado e novos projetos, delineando tempos vindouros (PRIORI, BRUNELO, 2018; BERSTEIN, 1998).

Assim, pode-se expor que o discurso de Bolsonaro foi validado nas urnas, visto que a maioria de votos levou-o a eleição para presidente da República, ou seja, por aqueles e aquelas que partilharam de valores e costumes difundidos pelo PSL durante a campanha eleitoral, ao propor um projeto de “mudança” para o Brasil ancorado na ideia de anticomunismo e antipetismo, visando “salvaguardar” a “democracia”, a defesa da família tradicional, os valores cristãos e morais, combater a corrupção, impedir que o país se tornasse Cuba e/ou Venezuela.

Desde o início do (des)governo Bolsonaro (2019 - 2022) que assombrou o país, no ano de 2018, buscamos formas de nos mantermos unidas, resistindo às mais diversas formas de opressão. Além disso, é possível afirmar que:

[...] não é possível falar da criação e desenvolvimento do grupo sem falar do contexto político e social no qual ele está inserido: um cenário negacionista, de profundo ódio político o qual ameaça os direitos das mulheres, negras(os) e pobres, ainda por cima, em meio a uma grande crise sanitária (CASTRO; MOREIRA; PIRES; SOARES, 2023, p. 156).

Em 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a crise sanitária mundial, a pandemia de COVID-19, sentimos a necessidade da criação de um grupo/rede que nos aproximasse, mesmo com o distanciamento social, tornaria algo fundamental para que nos mantivéssemos firmes e nos fortalecendo coletivamente para que conseguíssemos atravessar tanto o período de distanciamento de corpos, quanto o período dramático de governo. Importante destacar que:

Para além do alto número de mortes, o país registrou uma crescente alta no número de desempregadas(os) em 2020. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país chegou a registrar 15% da população desempregada, sendo 7 milhões de mulheres desempregadas. Levando em consideração que a maior parte da população brasileira é composta por mulheres negras que muitas vezes são mães solo, podemos constatar que o peso dessa situação acabou recaindo sobre seus ombros, pois muitas, inclusive, não puderam optar em cumprir as medidas de distanciamento e isolamento social, visto que precisavam alimentar sua família e garantir o seu sustento (CASTRO; MOREIRA; PIRES; SOARES, 2023, p. 157).

O Grupo Lélia Gonzalez foi pensado justamente para desenvolver redes de fortalecimento da e para mulheres comprometidas com as lutas sociais. Assim como discutido no livro “Epistemologias Afrolatinoamericanas” (CASTRO; MOREIRA, 2021), as reflexões são debruçadas principalmente pelos feminismos, sobretudo os transatlânticos, a partir de teóricas e teóricos, ativistas e intelectuais comprometidas/os com as formas de luta: anticoloniais, antirracistas, antipatriarcal, antiLGBTfóbicas, antielitistas e antidiscriminatórias.

Desde o dia 14 de setembro de 2020, dia em que oficializamos a sua criação, compartilhamos pesquisas, desenvolvemos e criamos estudos e “escrevivências”, termo criado por Conceição Evaristo (2020) e, segundo as palavras da autora, contidas no livro “Escrevivência: a escrita de nós”:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida (EVARISTO, 2020, p. 35).

Portanto, a partir disso, construímos caminhos possíveis, formas de resistência e tessituras de redes de afeto. De maneira formal, o grupo tem como objetivo principal a disseminação e a valorização da ciência e dos estudos acadêmicos, mas, sobretudo, compartilha a luta com afetividade e amorosidade (hooks, 2020). Nosso cotidiano é a pesquisa militante e, com isso, reafirmamos e continuaremos reafirmando que nossos passos vêm de longe.

Em nossa caminhada utópica de forjar abordagens, análises e reflexões insurgentes, insubmissas de vozes dissidentes, estávamos e seguimos a contrapelo de uma sociedade racista, classista, sexista e LBGBTfóbica. O grupo, que chamamos de nosso, reivindica a liberdade das mulheres, da classe trabalhadora, das populações indígenas e do povo preto dentro e fora da academia, assim como nos ensinou Lélia Gonzalez.

Nossa caminhada é construída a contrapelo da perspectiva eurocentrismo que opera na academia. Vemos e ouvimos ao longo de nossa formação, em uma diversidade de cadeiras, leituras, mesas de debates sobre pensamentos e escritos de homens brancos europeus o que pensam, o que escreveram e o que sistematizaram.

Quantas mulheres você tem lido? Quantas estão nas ementas, em seu referencial durante desenvolvimento de pesquisas? O difícil movimento de viver a contrapelo do patriarcado e tudo que é excludente, é feito pelo grupo formado majoritariamente por mulheres da América Latina e Caribe, que é o “Lélia”.

O movimento desafiador de se questionar e questionar a “ordem das bicadas” (SAFFIOTI, 1987) expõe de forma objetiva que a posições sociais ocupadas pelas mulheres, sobretudo pelas mulheres negras na “pirâmide social” são as últimas e, por este motivo, esses movimentos tornaram-se fundamentais para o grupo. Desnaturalizar e caminhar contra os opressores é imprescindível para que consigamos pensar em uma sociedade liberta e justa.

Neste sentido, o grupo Lélia Gonzalez foi criado para ter seu referencial teórico formado majoritariamente por mulheres e por mulheres não brancas. Produzimos, criamos e lemos pesquisas estão embasadas nas reflexões produzidas pelos feminismos, sobretudo os transatlânticos, juntamente com as pessoas de movimentos sociais e ativistas que nos auxiliam a ver/ler escrituras de uma população periférica e, que, foram subalternizadas.

Por muito tempo, nós, mulheres, fomos vistas como “loucas” quando fomos e somos insubmissas frente às práticas de opressão do patriarcado, excluídas da sociedade toda vez que tentávamos contar nossas próprias histórias e escrever nossas próprias vivências. Mesmo que tenhamos avançado, a sociedade patriarcal que ainda perdura em nossa sociedade, faz com que a nossa luta seja desvalorizada, deslegitimada. Saffioti (1987) nos atenta para o fato de que a história pouco registra as ações femininas, assim como as demais categorias excluídas. A autora argumenta que podemos compreender o patriarcado como “um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 111).

Principalmente após a ascensão de pessoas ditas conservadoras, bem como o espaço que ganharam por meio do discurso de ódio, antes mesmo de oficializar o Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, muito falávamos da necessidade de socializar o que fazíamos e nossos debates para além das quatro paredes da sala de aula, fazer com que discussões como essa também perpassasse

cotidianos. E, por este motivo, começamos a tornar nossos encontros abertos (mesmo que feito por meio de computadores e celulares, considerando o período pandêmico).

Mesmo inseridas na esfera do trabalho e considerando a nova configuração social, podemos afirmar que a desigualdade entre homens e mulheres são grandes no contexto brasileiro, hooks afirma que “as mulheres conquistaram mais direitos em relação a salários e cargos como resultado de protestos feministas, mas isso não eliminou completamente a discriminação por gênero” (2018, p. 82).

Refletimos muito ao longo de nossa trajetória, e durante nossos encontros e conversas percebemos que há a necessidade de compartilharmos, construirmos, ocuparmos e, ainda, reafirmar o nosso comprometimento com as lutas que pulsam em nossas veias. A gente se reconhece, a gente sempre se encontrou na luta, no Grupo Lélia nos (re)encontramos. Primeiro, um grupo pequeno de mulheres, reunidas a partir dos nossos encontros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEDU/FURG).

Com as portas abertas para todo tipo de discriminação desde o período sombrio que começou a assolar o nosso país, compreendemos que nossos diálogos e construções tornam-se atos políticos e de resistência frente à onda de ódio e opressão. Dialogar com diferentes pessoas, em diferentes espaços tempos faz com que os nossos debates e construções ocupem, incomodem e não permite que acomode.

No período pandêmico de 2020 cada pessoa enfrentou sua particularidade, e, diante disso, fez com que nos reorganizássemos, reinventássemos e, mais ainda, a forma de resistência precisou ser (re)pensada. Precisamos pensar e construir novos modos de ocupar todos os espaços. Encontramos nas telas e nos encontros iniciais (realizados remotamente), amorosidade, demos as mãos – mesmo que virtualmente – para que continuássemos sendo ouvidas, para que nos mantivéssemos juntas, enfrentando todas as formas de opressão. Surgimos nesse contexto, nos aproximando ainda mais da luta.

Fundado em 14 de novembro de 2020, realizamos nossa primeira reunião de modo virtual. Desde então, tem-se trabalhado de forma incansável para que possamos continuar ocupando todos os espaços, desde telas de computador a espaços físicos. Seguimos construindo espaços de debate e, principalmente, pensando junto com pessoas que ainda não estão no espaço acadêmico.

Figura 2 – Primeira reunião *online* – oficializando o Grupo Lélia Gonzalez.



Grupo de Pesquisa Lélia Gonzalez, 2020.

Falamos do momento sombrio do nosso país, destacando que desde a sua criação, o grupo sofreu diversas tentativas de ataques virtuais, mas não conseguiram nos calar. Continuaremos falando até que a nossa voz ecoe e seja ouvida em todos os cantos!

Desde 2020, organizamos grupos de estudos, *lives*, debates, congresso e, mais recentemente, organizamos o Congresso Internacional Lélia Gonzalez⁴. Importante ressaltar que nossas *lives* e a maioria dos cursos, são abertos à toda população, de forma irrestrita, ou seja, feito para aqueles que estão dentro e fora dos muros da academia. Nesses espaços seguimos construindo grupos de estudos e debates, encontrando companheiros e companheiras de diversas localidades, dentro e fora do Brasil.

Considerações finais

Que, do oprimido, nasça a esperança. Que, da unidade, nasça o encontro com as outras. Prossigamos nessas andanças, tecendo fios e alinhando-nos para dar continuidade para a libertação de todas.
(CASTRO; MOREIRA; PIRES; SOARES, 2023)

O Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez tem no nome a luta e a resistência das mulheres, das mulheres negras em defesa de um país mais igualitário, onde o racismo, o

⁴ O I Congresso Internacional Lélia Gonzalez, realizado nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2021, teve como objetivo principal, debater questões ligadas aos movimentos sociais, direitos humanos, gênero, desigualdades sociais, violências, educação popular e teorias decoloniais do campo das ciências humanas e sociais. Nosso ponto de partida para tais reflexões advém de análises de pesquisas e ações insurgentes e insubmissas de vozes dissidentes, sobretudo da América Latina e Caribe. O I Congresso Lélia Gonzalez reuniu docentes, militantes e ativistas das cinco regiões do Brasil, tendo também estado conosco colegas da Argentina, Colômbia, Cuba e Porto Rico. Contou com 25 palestrantes, 6 Grupos de Trabalho (GTs) e 100 trabalhos apresentados.

sexismo e outras formas de opressão sejam combatidos. A partir de uma perspectiva e de uma educação antirracista, feminista e em Direitos Humanos, construímos redes de apoio. Nosso lugar de luta é também o nosso espaço de refúgio e afetividade.

As redes que construímos e até os ataques que sofremos ao longo do percurso nos mostram que estamos incomodando, denunciando, resistindo aos tempos de ódio. Não desistimos, nem conseguiremos nos fazer recuar! Nosso desejo é que todas as mulheres sejam livres, que nossa luta não precisa - nem deve - ser solitária. É por meio da união que conseguiremos lutar contra todo tipo de opressão, contra o patriarcado.

O Grupo Lélia Gonzalez, pensado e feito a muitas mãos e as redes que construímos a partir dele é o encontro de mulheres e seus cotidianos. O movimento iniciou-se entre os muros da universidade, mas, considerando a proporção nos dias atuais, podemos dizer que se expandiu nacional e internacionalmente. Nascido um contexto político-social conturbado e posteriormente isso se intensificaria devido à pandemia da COVID-19. Vivenciamos o desmonte e o sucateamento das políticas públicas, voltadas principalmente para as populações historicamente excluídas.

Diante das muitas incertezas, nos unimos, nos reunimos, trilhamos bonitos caminhos, resistimos e seguiremos frente ao momento sombrio em que se encontra o Brasil. Esperançamos em tempos de ódio, demos as mãos às diferentes regiões do nosso país e fora dele, sobretudo nos países da América Latina. Somos muitas mulheres, com diferentes trajetórias e vivências, mas conseguimos nos manter de pé e, a partir da ética amorosa, chamada aqui de amorosidade, unimos e continuaremos unindo forças para que continuemos reivindicando nossos direitos sociais. Denunciamos e continuaremos denunciando o conservadorismo e a tentativa de nos silenciar.

Assim como nos ensinou o legado de Lélia Gonzalez, buscamos, como rede feminista, a liberdade das mulheres, da classe trabalhadora, das populações indígenas e da população preta dentro e fora dos muros acadêmicos. Deste modo, aqui temos uma busca da prática feminista e nossas novas redes de resistências.

Referências

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografias. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

BRASIL. Projeto de Lei - PL n. 1.085/2023 que estabeleceu a obrigatoriedade de igualdade salarial entre homens e mulheres que desempenham a mesma função no mundo do trabalho.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida/Sueli Carneiro**. Belo Horizonte (MG); Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

CASTRO, Amanda Motta; MOREIRA, Raylene. **Epistemologias Afrolatinoamericanas**. São Paulo: LiberArs, 2021.

CASTRO, Amanda Motta; MOREIRA, Raylene; PIRES, Desiree. O. ; SOARES, Juliana. MULHERES INSUBMISSAS: a formação do grupo Lélia Gonzalez. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FREITAS, Gustavo da Silva; VICENTE, Magda de Abreu. (Org.). **Programa de pós-graduação em educação da FURG** retratos de 10 anos de história. 1ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 149-162.

COSTA, Andréa Lopes da. Prefácio. Gerações em diálogos, mulheres negras em resistência. In: LOURENÇO, Ana Carolina. FRANCO, Anielle (org.). **A radical imaginação política de mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Oralituras; Rosa Luxemburgo, 2021. p. 10 - 18.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós** - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 61 - 89.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano (1988). In: UCPA - União dos Coletivos Pan-Africanistas. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 307 - 320.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano (1988). In: RIOS, Flávia.

LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano/ Lélia Gonzalez ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1917-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2020.

LOPES, Nei. Jurema Werneck. In: LOPES, Nei. **Afro-reluzente: 100 personalidades notáveis do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

ONU News. OIT: desigualdades de gênero no emprego são maiores do que se pensava. ONU News, 06 de março de 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/03/1810927> Acesso em: 27 jun. 2023.

PRETA-RARA. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PRIORI, Ângelo. BRUNELLO, Leandro (org.). Introdução. In: **História política e a sua escrita: temas, abordagens e problematizações.** Curitiba: Editora Primas, 2018. p. 15 - 38.

PSL. Imagens da Campanha eleitoral Bolsonaro 2018. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/lusogel4/presidente-bolsonaro/>> Acesso em: 27 jun. 2023

RATTS, Alex. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro. (Retratos do Brasil)

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política.** Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 443 - 450.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho.** São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTANA, Bianca. **Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SILVA, Ana Lúcia da. PRIORI, Angelo. História Política, Movimento Negro e Feminismo Negro: “#Marielle semente”, as mulheres negras na política. **Sul-Sul – Revista de Ciências Humanas e Sociais**. [S. l.], v. 1, n. Especial, p. 07-34, 2021. DOI: 10.53282/sulsul.v1iEspecial.836. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/836>. Acesso em: 18 jun. 2023.

TEIXEIRA, Juliana. **Trabalho doméstico**. São Paulo: Jandaira, 2021. (Coleção Feminismos Plurais/coordenação Djamila Ribeiro)

Submissão em: 30/06/2023

Aceito em: 05/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**GREVE DE MULHERES EM ABYA YALA:
desafios para a mobilização transformadora**

Cristiane Troina Ferreira¹
Livian Lino Netto²
Aline Accorssi³

Resumo: Em outubro de 2016, na Argentina, Lucía Pérez foi drogada, estuprada, empalada e morta por três homens. Deixaram-na em um hospital alegando que ela havia tido uma overdose de cocaína. Esse feminicídio ocorreu na mesma semana em que no país acontecia o Encontro Nacional de Mulheres de Rosário. A violência desta morte foi o estopim para desencadear uma reação coletiva de mulheres, não só na Argentina, mas em todo mundo. Sob o lema “*Ni una a menos! Vivas y libres nos queremos!*”, mulheres foram chamadas para irem às ruas. A greve instaurada transformou a mobilização contra os feminicídios em um movimento massivo, transnacional, capaz de conectar as violências machistas e econômicas, denunciando a exploração capitalista. Apesar disso, muitas mulheres ao redor do mundo e na própria América Latina não pararam com esse grande movimento. No Brasil, por exemplo, meses antes da morte de Lucía, uma adolescente de 16 anos, havia sido violentada por um grupo de 30 homens, que registraram a violência em vídeo. Esse fato não gerou repercussão significativa afim de conectar as mulheres brasileiras no movimento de greve. Diante disso, nossa proposta é refletir acerca dos desafios do movimento de mobilização de mulheres que, embora tenha se transnacionalizado, precisa sensibilizar um maior número de pessoas a fim de construir uma rede com potência capaz de transformar a realidade.

Palavras-chave: Greve de mulheres. América Latina. Redes feministas. Potência feminista

**WOMEN'S STRIKE IN ABYA YALA:
CHALLENGES FOR TRANSFORMATIVE MOBILIZATION**

Abstract: In October 2016, in Argentina, Lucía Pérez was drugged, raped, impaled, and killed by three men. They left her in a hospital claiming that she overdosed on cocaine. This femicide happened in the week of the National Meeting of Women of Rosario while it was taking place in Argentina. The violence of this death triggered a collective reaction by women. Not only in Argentina but in several countries, there was a call for women to take the streets. Under the motto “*ni una a menos! Vivas y libres nos queremos!*”. The strike transformed the mobilization against femicides into a massive, transnational movement, capable of connecting sexist and economic violence by denouncing capitalist exploitation. Despite this, many women around the world, and in Latin America, did not stop with this great movement. In Brazil, for example, months before Lucía's death, a 16-year-old girl had been raped by a group of 30 men, who recorded the violence on video. This fact did not generate significant repercussions that connected women en masse to a strike movement. Based on these events, we propose to reflect on the challenges of the women's strike movement, which, although it has become transnational, needs to sensitize a prominent number of women to build a network with the power capable of transforming reality.

Keywords: Women's strike. Latin America. Feminist networks. Feminist power

¹ Mestre em Educação/FURG. Doutoranda em Educação/UFPEL. E-mail de contato: cristroina@gmail.com.

² Universidade Federal de Pelotas/UFPE. Mestre em Educação/IFSUL. Doutoranda em Educação/UFPEL. E-mail de contato: livianlino@gmail.com.

³ Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Doutora em Psicologia/PUCRS. E-mail de contato: alineaccorssi@gmail.com.

HUELGA DE MUJERES EN ABYA YALA: DESAFÍOS PARA LA MOVILIZACIÓN TRANSFORMADORA

Resumen: En octubre de 2016, en Argentina, Lucía Pérez fue drogada, violada, empalada y asesinada por tres hombres. La dejaron en un hospital alegando que ella había tenido una sobredosis de cocaína. Ese feminicidio ocurrió en la misma semana en que se realizaba en el país el Encuentro Nacional de Mujeres de Rosario. La violencia de esa muerte fue el estopín para desencadenar una reacción colectiva de mujeres, no solo en Argentina, pero en todo el mundo. Bajo el lema “*¡Ni una a menos! ¡Vivas y libres nos queremos!*”, se llamó a las mujeres a tomar las calles. La huelga instaurada transformó la movilización contra los feminicidios en un movimiento masivo, transnacional, capaz de conectar las violencias machistas y económicas, denunciando la explotación capitalista. A pesar de eso, muchas mujeres alrededor del mundo y en la propia América Latina no pararon con ese gran movimiento. En Brasil, por ejemplo, meses antes de la muerte de Lucía, una adolescente de 16 años había sido violentada por un grupo de 30 hombres, que registraron la violencia en video. Ese hecho no generó repercusión significativa a fin de conectar las mujeres brasileñas en el movimiento de huelga. Ante eso, nuestra propuesta es reflejar acerca de los desafíos del movimiento de movilización de las mujeres que, aunque se haya transnacionalizado, necesita sensibilizar a un mayor número de personas a fin de construir una red con potencia para transformar la realidad.

Palavras-clave: Huelga de mujeres. América Latina. Redes feministas. Potencia feminista.

Introdução

Desde março de 2015 o coletivo *Ni Una a Menos*⁴ convoca mulheres na Argentina e na América Latina para manifestações contra violência de gênero. Em outubro de 2016, com o assassinato de Lucia Pérez⁵, o mesmo movimento realizou um chamado para a greve: *Nosotras paramos*⁶. Esta greve não foi um evento isolado. Foi, na verdade, um processo de construção que continua aberto com a perspectiva de impulsionar, de forma inédita, o movimento feminista, politizando e racializando os horizontes de organização (NETTO; EBERSOL; CLASEN, 2021). Assim, passa a denunciar a violência como uma das formas de exploração do capitalismo. Dão visibilidade ao trabalho reprodutivo das mulheres e anunciam que “se nosso trabalho não vale, produzam sem nós!”.

É nesse contexto sócio histórico que, agravado pela pandemia de COVID-19 durante os anos de 2020-2022, especialmente, houve um aumento da violência de gênero na América

⁴ *Ni Una Menos* é um coletivo que “reúne um conjunto de vontades feministas, mas também é um mote e um movimento social”. “*Nem uma a menos*” é, segundo a página do movimento, a forma de declarar que é inaceitável continuar contando as mulheres assassinadas por serem mulheres ou corpos. <http://niunamenos.org.ar/quienes-somos/carta-organica/>

⁵ Sobre o assassinato de Lúcia Perez, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37692722>

⁶ <https://niunamenos.org.ar/manifiestos/nosotras-paramos/>

Latina e Caribe⁷. Muitas mulheres permaneceram, confinadas com seu agressor⁸. O trabalho doméstico foi intensificado, além das demandas de teletrabalho terem criado dívidas⁹. Um exemplo é o uso do celular e da internet e o aumento de consumo de energia elétrica e água entre as trabalhadoras/es que puderam realizar atividades profissionais domiciliares no referido período (CAVALLERO; GAGO, 2019). A mistura de trabalho e vida evidencia que a reprodução se viabiliza como produção. Afinal, como se controla e se produz a hora do trabalho estando em casa?¹⁰ É importante salientar que nem todas as mulheres puderam aderir a este modelo de trabalho. Mulheres racializadas, por exemplo, continuam sendo as primeiras a morrer e a serem exploradas tanto pelo capital, como por outras mulheres em situação privilegiada, que terceirizaram o trabalho reprodutivo: trabalho doméstico, de criação e de cuidado de pessoas.

No Brasil, em maio de 2016, uma jovem de 16 anos foi vítima de um estupro coletivo¹¹. A situação mobilizou mulheres em algumas cidades do país, mas os protestos não tomaram as mesmas proporções das manifestações convocadas pelo *Ni Una a Menos*. Apesar das greves criarem uma rede feminista do Sul, como vimos no movimento organizado a partir da Argentina, ainda existem desafios para que mais mulheres, especialmente no Brasil, possam aderir ao movimento. Assim, cabe aqui, refletirmos acerca dos desafios das greves para o fortalecimento da luta coletiva para que as estruturas tradicionais de poder sejam dissolvidas. Não é possível seguir realizando a manutenção estrutural do capitalismo e do patriarcado, ignorando as implicações na vida cotidiana de todas nós.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre possíveis motivos que impedem mulheres de se organizarem e se mobilizarem em greves feministas no Sul Global. Para isso, destacamos como barreiras dois aspectos centrais: a lógica patriarcal e o trabalho reprodutivo. Esses estão interligados um ao outro, uma vez que o trabalho reprodutivo está baseado também na ideia

⁷ http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf

⁸ <https://apublica.org/2020/11/duas-vezes-vitimas-mulheres-sofreram-agressoes-durante-quarentena-imposta-pela-pandemia/>

⁹ GAGO, Verónica; CAVALLERO, Luci. **Dívida, moradia e trabalho: uma agenda feminista para o pós-pandemia.** Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/divida-moradia-e-trabalho-uma-agenda-feminista-para-o-pos-pandemia/>.

¹⁰ <https://data.unwomen.org/publications/whose-time-care-unpaid-care-and-domestic-work-during-covid-19>

¹¹ <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/vitima-de-estupro-coletivo-no-rio-conta-que-acordou-dopada-e-nua.html>

hegemonia de organização do patriarcado. Nesse sentido, os movimentos de mulheres que atacam as reformas neoliberais interseccionam classe, gênero e raça e relacionam a opressão vivenciada com o capitalismo, o machismo e o patriarcado. Diante disso, emerge uma “potência feminista” que propõe uma teoria alternativa de poder. Conforme Veronica Gago (2020), esta teoria mostra para as mulheres tudo o que elas são capazes e que historicamente foram impedidas de experimentar. A greve, desde esta perspectiva, é entendida como uma rede feminista e declara que existe um espaço de luta contra a lógica patriarcal capitalista.

Mulheres e a lógica patriarcal

O termo “patriarcado” nos remete às palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando) e indica uma forma de organização familiar e social em que a figura masculina, chamado de patriarca, submete outros membros ao seu poder (LIMA; SOUZA, 2019). Não vamos aqui retomar a história do patriarcado ou como ele foi se articulando e se transformando ao longo dos séculos e dos grupos sociais. Este assunto foi amplamente discutido, por exemplo, por Gerda Lerner na obra *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. Partimos do pressuposto de que ele existe e que se estrutura, em nosso meio social, como um “conjunto de dispositivos que permite que o poder permaneça nas mãos de algumas poucas pessoas que são, em sua maioria, homens cis” (BURIGO, 2022, p. 27).

A família patriarcal preserva a imagem da mulher inserida na esfera privada, dependente e submissa ao marido, aqui, supostamente designado como homem provedor. Este modelo ainda é presente, mesmo que tenha havido mudanças significativas em relação à participação das mulheres no orçamento da família, via trabalho formal, ou “fora de casa”. Dito de outro modo, o modelo patriarcal, conforme Lima e Souza (2019, p. 581), ainda desempenha “importante papel na estrutura das relações conjugais de gênero, legitimando a desigualdade de direitos entre homens e mulheres”. Assim, olhar para o patriarcado é olhar para as desigualdades de gênero ao longo da história, bem como nos dias atuais. Aliás, segundo as mesmas autoras, tal poder não se limita à esfera doméstica e familiar, mas também se estende a outros espaços (LIMA; SOUZA, 2019), como as relações sexuais e a esfera do trabalho (GARCIA, 2011).

Segundo Joana Burigo (2022, p. 25), “um dos muitos sinais da força narrativa do patriarcado é o estímulo positivo comumente dado às feminilidades dóceis e decorativas”. É

esperado e, portanto, estimulado socialmente, que as mulheres ocupem lugares e subjetividades específicas, tais como “a casa, as preocupações estéticas, o bom comportamento” (BURIGO 2022, p. 25). A respeito disso, não nos faltam exemplos. A revista *Veja*, em 2016, conforme nos lembra a mesma autora, enalteceu a ex-primeira-dama Marcela Temer como uma mulher bela, recatada e do lar¹². Mas, para além disso, podemos pensar em nossos cotidianos e o quanto as exigências sociais ligadas à estética nos demandam de tempo e esforço.

Flávia Biroli (2018), em caminho semelhante, alerta para o fato de que a sociedade patriarcal limita a participação das mulheres na vida política, acadêmica, cultural e social, uma vez que delas também são exigidas outras atividades, especialmente as ligadas aos serviços domésticos e de cuidado. Ainda hoje vemos que:

[...] meninas e mulheres continuam a ser as principais responsáveis pelo trabalho doméstico. A gratuidade do trabalho desempenhado pelas mulheres no âmbito doméstico foi definida como cerne do patriarcado, exploração matriz, que torna possíveis outras formas de exploração. Daí a compreensão de que na família, na nossa sociedade, as mulheres são dominadas para que seu trabalho possa ser explorado e seu trabalho é explorado (BIROLI, 2018, p. 66).

Não apenas limita a participação, como também explora a força de trabalho. Para muitos, trabalhos femininos, embasados nas ditas habilidades femininas, são dons. E se são dons, são menos complexos. Daí surge uma justificção para o desprestígio e desvalorização de algumas profissões (CISNE, 2012), como por exemplo professoras de educação infantil que - supostamente - apenas cuidam ou olham as crianças.

A desvalorização do trabalho, conforme Cisne (2012), faz com que muitas mulheres não se reconheçam como trabalhadoras e não construam uma identidade com a sua classe. Tal situação pode reverberar na vida profissional, fazendo com que elas se acomodem, não se organizem e nem participem de lutas coletivas. A permanência delas no espaço público vai se reduzindo pouco a pouco. Associações, sindicatos ou movimentos sociais se esvaziam e acabam contribuindo para o fortalecimento do capital, pois são menos pessoas em confronto com o sistema.

Importante destacar que a existência do patriarcado e seus dispositivos não quer dizer, conforme Garcia (2011), que as mulheres não tenham nenhum tipo de poder ou direito. A autora, nesse sentido, aponta para certas conquistas como *vitórias paradoxais*. Ou seja, algumas

¹² Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar>

mulheres conseguem acessar a educação e o trabalho remunerado, mas, a maioria delas que trabalham fora de casa, continuam sobrecarregadas com a realização do trabalho doméstico e do cuidado com filhos e/ou pessoas doentes. Por vezes, tais mulheres até conseguem delegar tais atividades, mas “o fazem sobre outras mulheres mais pobres ou mais velhas: as empregadas domésticas e as avós” (GARCIA, 2011, p. 18).

Sobre o cuidado com os filhos e o lar, é importante notar que, na mesma medida em que a mulher se dedica para as tarefas do âmbito do privado, menos tempo ela terá para o exercício de outras atividades políticas (CISNE, 2012). A mesma autora destaca a existência de uma “cultura sexista de passivação e de adequação das mulheres aos limites do privado, como se o público e todas as questões que o envolvem pertencessem aos homens” (CISNE, 2012, p. 115).

No que diz respeito à composição da renda familiar, o avanço do neoliberalismo e o aumento das desigualdades sociais e econômicas, de certa forma, deram visibilidade às mulheres como sujeitos no desenvolvimento, apesar de isso não ter necessariamente significado o seu reconhecimento nas políticas sociais. Apesar da suposição de que as mulheres eram agora “incluídas no desenvolvimento”, o patriarcado, tanto dentro das famílias, quanto nos espaços públicos, aparece de outras formas, como por exemplo, o ciclo de empobrecimento e a feminilização da pobreza (BARRAGÁN; CHÁVEZ; LANG, 2020). Aliás, que espaços e postos são reservados a nós? Que salários? Quem permanece nos empregos em momentos de crise?

Cabe mencionar aqui o modo como o feminismo liberal se articula com esta discussão. Ele se estabelece na mesma época do desenvolvimento neoliberal, no qual, o discurso de esforço individual e merecimento foram incorporados cita noção de liberdade e empoderamento, aqui destacado para o empoderamento feminino. A busca pela igualdade entre homens e mulheres no que concerne a participação no mercado de trabalho, a busca por representação e liderança nos espaços e esferas públicas, colocaram, talvez, as mulheres em situação menos desigual às historicamente construídas. Ao menos, essa era a promessa.

Importante ressaltar que o feminismo liberal, também reconhecido como feminismo civilizatório (VERGÈS, 2020), perpetua a opressão de gênero, raça e classe. Ele, conforme a autora, “adotou e adaptou os objetivos da missão civilizatória colonial, oferecendo ao neoliberalismo e ao imperialismo uma política dos direitos das mulheres que serve a seus interesses” (VERGÈS, 2020, p. 17).

Com o avanço das pautas feminismo negro, por exemplo, pôde-se perceber que alcançar tais espaços é uma condição de alguns grupos privilegiados de mulheres: em geral, brancas e escolarizadas e que mulheres racializadas, de certo modo, sempre fizeram parte da mão de obra trabalhadora. Françoise Vergès (2020), ao escrever sobre um feminismo decolonial, aponta no texto intitulado “Elas abrem a cidade”, o trabalho de mulheres de cor na limpeza e manutenção dos grandes centros urbanos, antes do início das jornadas de trabalho nas empresas e órgãos públicos. A autora faz uma denúncia do trabalho invisível das mulheres, especialmente as racializadas, que limpam os espaços os quais o neoliberalismo e o patriarcado utilizam para funcionar. Trabalhos terceirizados, mal pagos, sujos, expostos a produtos químicos, ao trabalho braçal e pesado aos quais seus corpos são submetidos.

Exemplo disso, podemos citar o avanço do coronavírus no ano de 2020, no Brasil. A primeira vítima identificada e noticiada foi uma empregada doméstica que não teve garantido o direito ao isolamento. Ao atender a família que a empregava, acabou contaminada e veio a óbito. Profissionais da limpeza e da saúde, como técnicas e enfermeiras (aqui no feminino para ressaltar que quase 85% das categorias são mulheres¹³), nunca deixaram seus postos de trabalho para cumprir as medidas impostas para o avanço do vírus. Além disso, a falta ou a ineficiência de políticas econômicas criaram um endividamento para a reprodução da vida, trabalho atribuído especialmente às mulheres, que fica evidente, por exemplo, durante a pandemia. Em especial no caso da Argentina, Verónica Gago e Luci Cavallero (2020), relatam a relação intrínseca entre o neoliberalismo e as máquinas da morte: um contador necropolítico em tempo real. Apontam ainda, o ambiente doméstico como um laboratório do capital, uma vez que houve

múltiplas formas de cuarentena, segmentadas por géneros, classe y raza y, aún más, que no todos los cuerpos tienen la posibilidad de quedarse en una casa y también que los encierros implican abusos y violencias machistas para muchxs. En este panorama aparece la complejidad, relevada desde abajo, de lo que implican medidas sanitarias globales y generales. Por eso, vemos cómo las luchas por el derecho a la vivienda se interconectan y se complejizan con las denuncias por el aumento de la violencia machista (GAGO; CAVALLERO, 2020, sp).

Podemos compreender, portanto, que desde sempre o patriarcado e o sistema capitalista tentaram nos excluir, nos alijar da história e da sociedade. Durante a crise do coronavírus, foi

¹³ Ver dados: http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html

possível observar o aumento da violência contra os corpos das mulheres. Tanto a violência econômica quanto a violência machista, já que o número de feminicídios também subiu consideravelmente durante os meses de isolamento¹⁴.

Mulheres e trabalho reprodutivo

Trabalho reprodutivo é todo trabalho atribuído historicamente às mulheres, que compõem a esfera da vida privada, não sendo remunerado e que mantém o capitalismo em funcionamento (FEDERICI, 2019).

Se começarmos olhando para nós mesmas, que, como mulheres, sabemos que o dia de trabalho para o capital não necessariamente resulta em pagamento, que não começa e termina nos portões das fábricas, acabaremos redescobrimo a natureza e o escopo do próprio trabalho doméstico. Porque logo que levantamos a cabeça das meias que costuramos e das refeições que cozinhamos e contemplamos a totalidade da nossa jornada de trabalho vemos que, embora isso não resulte em um salário para nós mesmas, produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas. É por isso que, até hoje, tanto nos países “desenvolvidos” como nos “subdesenvolvidos”, o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista (FEDERICI, 2019, p. 68 -69).

Com o passar dos anos, as relações de trabalho foram mudando para se adaptar ao modelo capitalista de produção, mais lucrativo, mas também, com mais e maiores desigualdades. Conforme já dito anteriormente, com a expansão do neoliberalismo como modelo econômico atual, em especial no contexto da América Latina, mulheres começaram a ingressar no mundo do trabalho com perspectivas a ocuparem espaços historicamente masculinos, competindo, inclusive, por cargos de poder, entendo que ao garantir a igualdade nesses espaços estariam perto a emancipação.

O fato é que, esses lugares geralmente são dados às mulheres que possuem instrução.

¹⁴ Ver mais em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/femicidios-na-pandemia-quatro-mulheres-sao-mortas-a-cada-24-horas/>

Os trabalhos domésticos e do cuidado, ainda seguem compondo o imaginário social com herança patriarcal, na qual, as mulheres são as responsáveis. As que podem pagar, terceirizam essa atividade. As que não podem, possuem, duplas e triplas jornadas, uma vez que ao chegar em casa, o trabalho do cuidado precisa ser realizado por elas.

Para as mulheres, os limites temporais se dobram e redobram, trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre esferas da vida que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA; ZARAFIAN, 2003, p. 67).

É importante destacar que a exploração do trabalho doméstico consiste no fato que ele, ao ser imposto às mulheres, o caracteriza como um atributo natural do feminino. Esse fato dá-se por imposição do capital que nos convence que esse trabalho é uma atividade inerente às mulheres, excluindo desse processo os homens, e realizando a manutenção do patriarcado. Esse fato, comumente é visto em nossa sociedade, como parte de uma estrutura em que reforça uma configuração sócio-histórica capitalista que favorece a alienação da mulher nesse ciclo social de manutenção da vida.

Sem o trabalho doméstico não remunerado, o Estado capitalista teria que arcar, por exemplo, com restaurantes, lavanderias e escolas públicas em tempo integral em grande escala, de modo a atender à massa da classe trabalhadora. Outra opção seria aumentar significativamente o salário mínimo, de tal forma que um trabalhador pudesse pagar por alguns serviços necessários à reprodução da sua força de trabalho. Ambas as alternativas implicaram em um ônus significativo que afetaria diretamente os lucros do capital (CISNE, 2012, p. 116).

Embora tenha ocorrido o aumento do número de mulheres que trabalham “fora de casa”, de forma expressiva na década de 1990, em meio à globalização, o trabalho ficou precarizado.

Se trata de áreas de trabajo que tienen los rasgos del trabajo feminizado y precario. Las tareas históricamente depreciadas, mal pagas, no reconocidas o directamente declaradas no-trabajo se revelan como la única infraestructura insustituible (GAGO; CAVALLERO, 2020, sp.).

Questões como desigualdade salarial, condições de trabalho insalubres, descaso com a saúde da mulher são alguns dos problemas que cresceram proporcionalmente ao aumento de trabalho assalariado. Além da manutenção e o não reconhecimento do trabalho doméstico como categoria de trabalho, o mantém, culturalmente, associado à esfera do amor.

A relação entre trabalho doméstico e afetividade parece estar no próprio cerne dessa permanência. Na verdade, as mudanças na divisão do trabalho doméstico são muito lentas. O desenvolvimento das tecnologias para uso doméstico tende a tornar as tarefas menos penosas, mas a divisão sexual desse tipo de trabalho e a atribuição do mesmo às mulheres continuou intacta (HIRATA, 2003, p. 16).

Isso se pode dizer no caso de mulheres brancas, uma vez que mulheres racializadas já compõem uma massa de trabalhadoras exploradas de maneira mais degradante, sobrando os trabalhos dos quais mulheres brancas e escolarizadas não se ocupam.

Apesar desse contexto que vivenciamos em nosso país, bem como na América Latina de maneira mais geral, pode-se observar levantes populares contra esses avanços do capital sobre a vida de trabalhadoras e trabalhadores. Em especial, o levante de mulheres que, principalmente em 2016, reorganiza a greve na tentativa de retomar o seu caráter político, como resposta à violência. Isso porque:

As características compartilhadas pela América Latina, Centro-América e Caribe como região não implicam uma vivência e um passado comumente sentidos por todas as mulheres “latino-americanas”. Aqui estamos falando de desigualdades e injustiças, amarradas historicamente em estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas, para pensarmos as múltiplas identidades, necessidades, reivindicações e interesses feministas (BALLESTRIN, 2017, p. 1050).

A greve coloca em pauta que o trabalho no capitalismo só é possível, porque o trabalho invisibilizado de mulheres como donas de casa, esposa e mãe, é o de cuidar para que não falte trabalhadores para o capital.

Greve de mulheres em Abya Yala: mobilização transformadora

Em 2017, o Coletivo *Ni una a menos*, na Argentina, levanta outra greve feminista convocando às mulheres a pararem seus trabalhos, inclusive os reprodutivos. O objetivo era protestar contra a violência de gênero, o feminicídio, a exploração econômica, a desumanização e a desierarquização das mulheres¹⁵. Mobilizou três países, em especial os latino-americanos, para serem parados no dia 8 de março daquele ano.

A greve se posicionou contra as ideias e práticas feministas liberais, difundidas em alguns espaços de liderança e representação, que utilizam discursos de igualdade de

¹⁵ Outras informações em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/10/estilo/1486744741_095547.html

oportunidade, e mantém a opressão de gênero, de raça e de classe, reproduzido pela sociedade capitalista através do discurso de empoderamento. Tal discurso é incorporado de forma eficaz pela indústria da moda e dos cosméticos, é um exemplo bem-sucedido dessa prática quando, por trás do verniz do discurso emancipatório, não só não rompe com as principais formas de dominação feminina, como reproduz em seu cerne as opressões de gênero, raça e classe.

Assim, a partir das greves feministas, um novo horizonte de organização e politização emergiu. Passamos a perceber, por exemplo, que a violência é também uma das formas de exploração do capitalismo. As greves são, nesse sentido, um instrumento político de insubordinação ao capitalismo neoliberal que produz violências. Elas articulam gênero, raça e classe em uma abordagem multidimensional que cria ecossistemas de conexões colocando em evidência as redes de violência concretas e subjetivas que tecem as teias da opressão e das discriminações (VERGÈS, 2020). Transformam, também, a mobilização contra os feminicídios em um movimento radical, massivo e capaz de politizar de forma inovadora a aversão às violências (GAGO, 2020).

A ideia era fazer da greve um instrumento político, contrapondo-se ao fortalecimento da extrema direita mundial. Assim, o movimento se expandiu e se transnacionalizou. Foi moldado pelo Sul Global com pautas necessariamente anticoloniais, antirracistas e anticapitalistas. Esse levante feminista ressignifica o sentido político das lutas e das greves de mulheres que o feminismo civilizatório acabou adaptando ao projeto civilizatório neoliberal. (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

A partir das greves de mulheres do Sul global, especialmente, Argentina, Chile, Brasil, em que cruzam a violência de gênero com o racismo, machismo e capitalismo, surge uma possibilidade de impulsionar o movimento feminista internacionalmente, e pode-se pensar outra lógica de trabalho e da educação a partir da perspectiva de mulheres. Durante a pandemia, pudemos ver o aumento da exploração capitalista, em especial sobre mulheres, chefes de família, que acabaram por se endividar a fim de realizar a manutenção básica da vida: alugueis, internet, alimentação. Esse contexto foi fundamental para a consolidação da importância da greve feminista que discute o trabalho reprodutivo.

Podríamos decir que el freno de mano al mundo que activó la pandemia parece un simulacro de “huelga”. Después del enorme paro feminista internacional

en América Latina (aunque en Italia ya no se pudo hacer por el coronavirus y en España las feministas sufrieron las acusaciones por haberlo hecho), no deja de ser llamativa esta “inversión” del parate, de la detención a nivel global. Y aún así la pandemia no deja de llenarse, en su interior, de llamados a huelga: de alquileres, de lxs trabajadorxs de Amazon, de lxs metalmecánicos en Italia, de trabajadorxs de la salud, de estudiantes. [...] é necessário uma greve das tarefas que não sejam essenciais para a reprodução da vida. Sem dúvida, a greve em tempos de coronavírus é um elemento em disputa. Por um lado, como já dissemos, nesta “paralisação” do mundo dos trabalhos feminilizados — esses que visibilizamos com a greve feminista — se evidenciam como os únicos que não podem parar. E isso hoje está mais claro que nunca (GAGO; CAVALLERO, 2020, sp.).

É pelas atividades cotidianas que produzimos nossa existência, e, podemos desenvolver a capacidade de cooperação, aprendendo a reconstruir o mundo como um espaço de educação e cuidado. Ao visibilizar o trabalho reprodutivo, apontamos as contradições inerentes ao trabalho alienado, desconstruindo o mito do trabalho feminino (FEDERICI, 2019). Esta é uma perspectiva que aponta para um novo horizonte, construído pelas mulheres e educando o mundo e as relações de trabalho a partir de suas perspectivas a fim de romper com a exploração capitalista.

Desafios para a mobilização

Nesse artigo apontamos a importância da greve feminista que foi construída a partir da Argentina, cujo estopim foi o assassinato de Lucia Pérez. No Brasil, mesmo com a divulgação de um estupro coletivo, e apesar de vários grupos feministas em diferentes cidades do país, as mobilizações não tiveram a mesma repercussão da greve construída pelas mulheres argentinas. Desde a América Latina, mulheres se levantam contra o capital e as violências produzidas por esse sistema, em especial, o racismo, o colonialismo, o machismo, o patriarcado e a violência de gênero, que se impõem fortemente às mulheres.

Ainda que tenha havido o avanço dessas violências durante a pandemia de COVID-19, que agravou a precarização da vida de todos, mas diretamente a de mulheres, ainda enfrentamos desafios para a mobilização de um movimento de greve expressivo que tome força para pressionar o sistema que nos oprime. Identificamos neste artigo, o sistema patriarcal sob o qual somos socializadas e o trabalho reprodutivo.

O patriarcado como um sistema que atinge tanto mulheres quanto homens, ainda deixa

várias de nós presas a ideias e noções que nos imobilizam diante das violências. Exemplo disso, podemos mencionar mais uma vez o número de feminicídios e o seu aumento durante a pandemia, uma vez que muitas de nós, mulheres, as que puderam ficar em suas casas, acabaram por ser confinadas com seus agressores. Além disso, o patriarcado, é uma trama muito bem construída historicamente e que nos envolve com ideias de subordinação e dominação, agindo no plano objetivo e subjetivo da vida.

No âmbito privado, por exemplo, uma parcela das mulheres acredita na importância da manutenção de seus casamentos, ao passo que não pode ter controle sobre sua vida reprodutiva. Na esfera pública, exclui mulheres de posições de comunidade e solidariedade, além de difundir, dentro do sistema capitalista neoliberal ideias de individualização e capacidade, nas quais, poucas mulheres, privilegiadas dentro do sistema gênero e raça, possam, através do seu merecimento, representar todas as mulheres.

O patriarcado está intimamente ligado ao capitalismo, e dessa forma também contribui para a organização do trabalho reprodutivo, atribuído às mulheres como sendo parte que compõe seu papel social principal - o do cuidado e da geração de vida. Ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, o trabalho reprodutivo e do cuidado, foi invisibilizado ou terceirizado para mulheres racializadas ou em situação de pobreza. Durante a pandemia de COVID-19, presenciamos o aumento exponencial do trabalho do cuidado e do trabalho doméstico.

Em todo o mundo, mulheres foram expostas ao vírus, uma vez que, em sua maioria, são as responsáveis pelo trabalho de limpeza e manutenção de espaços utilizados pelo sistema capitalista, que ocupa um tempo muito grande do dia, impedindo que mulheres se organizem contra as opressões. O grande desafio para sensibilizar mais mulheres para o movimento de greve, é ultrapassar as amarras do cotidiano patriarcal e neoliberal em que estamos inseridas, visando a organização de uma rede de politização, conscientização e libertação. Somente assim poderemos construir um movimento cada vez mais potente e representativo.

Referências

ARRUZZA, Cinzia; BATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 1035-1054, 2017.

BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga; CHÁVEZ, Dunia Mokrani; LANG, Miriam Santillana. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 216-239.

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

BURIGO, Joana. **Patriarcado Gênero Feminismo**. Porto Alegre: Zouk, 2022.

CAVALLERO, Luci; GAGO, Verónica. **Uma leitura feminista da dívida: vivas, livres e sem dívidas nos queremos**. Porto Alegre: Criação Humana, 2019.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario**. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

GAGO, Verónica; CAVALLERO, Luci. Deuda, vivienda y trabajo: Una agenda feminista para la pospandemia. **Revista Anfibia**, 2020. Disponível em: <https://www.revistaanfibia.com/deuda-vivienda-trabajo-una-agenda-feminista-la-pospandemia/>. Acesso em 10 de junho de 2023.

GAGO, Verónica. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. Trad. De Igor Peres. São Paulo: Elefante, 2020.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In: Marli Emílio (org.), Marilane Teixeira (org.), Miriam Nobre (org.), Tatau Godinho. (org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 15-30, 2003.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, PHILIPPE. Conceito de trabalho. In: Marli Emílio (org.), Marilane Teixeira (org.), Miriam Nobre (org.), Tatau Godinho. (org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 65-69, 2003.

LIMA, Lana Lage da Gama; SOUZA, Suellen André de. Patriarcado. In: Ana Maria Colling & Losandro Antonio Tedeschi (Orgs). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

NETTO, Livian Lino; EBERSOL, Isadora; DA ROCHA CLASEN, Júlia. O que move a luta? A Maré Verde Argentina e a resistência das mulheres do/no Sul Global. **Conjuntura Austral**, v. 12, n. 60, p. 136-147, 2021.

VÈRGES, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. Jamile Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: UBU Editora, 2020.

Submissão em: 30/06/2023

Aceito em: 19/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**PEDAGOGÍAS FEMINISTAS CRÍTICAS EN LA UNIVERSIDAD.
REDES PARA ACCIONAR CAMBIOS**

Paola Bonavitta¹
Eugenia Gastiazoro²

Resumen Este artículo se presenta como una discusión nacida en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el contexto de la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Superior Iberoamericana de la Universidad de Alicante. El proyecto marco se centra en las desigualdades de género en el contexto de las diferentes carreras universitarias y, a partir de allí, hemos avanzado en extensión universitaria feminista y popular. Aquí reflexionamos, desde una perspectiva feminista y descolonial, sobre las universidades que habitamos y las relaciones de poder que allí se manifiestan. Abordamos otras maneras posibles de generar saberes y de compartirlos en el contexto institucional, con la intención de construir y sostener una Universidad que dispute sentidos a los saberes hegemónicos androcéntricos, patriarcales, binarios y coloniales. Desde una metodología ensayística, y recuperando nuestra experiencia e investigaciones en La Red, abordamos la urgencia de pedagogías feministas críticas desde un Sur global.

Palabras-clave: Universidad. Feminismo. Pedagogías Feministas. Redes.

**PEDAGOGIAS FEMINISTAS CRÍTICAS NA UNIVERSIDADE.
REDES PARA AÇÕES DE MUDANÇA**

Resumo: Este artigo é apresentado como uma discussão nascida na Universidade Nacional de Córdoba no contexto da Rede de Pesquisa sobre Diferenciais de Gênero no Ensino Superior Ibero-Americano da Universidade de Alicante. O projeto-quadro se concentra nas desigualdades de gênero no âmbito das diferentes carreiras universitárias e, a partir daí, avançamos na extensão universitária feminista e popular. Aqui refletimos, a partir de uma perspectiva feminista e decolonial, sobre as universidades que habitamos e as relações de poder que se manifestam nelas. Abordamos outras formas possíveis de gerar conhecimento e compartilhá-lo no contexto institucional, com a intenção de construir e sustentar uma universidade que conteste o conhecimento hegemônico androcêntrico, patriarcal, binário e colonial. A partir de uma metodologia ensaística, e recuperando nossa experiência e pesquisa em La Red, abordamos a urgência de pedagogias feministas críticas a partir de um Sul global.

Palavras-chave: Universidade. Feminismo. Pedagogias feministas. Redes

¹ Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. paola.bonavitta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4758-4202>

² Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora Asistente del Instituto de Estudios sobre Derecho, Justicia y Sociedad (IDEJUS-CONICET-UNC). Docente de la Cátedra de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho, UNC. Córdoba, Argentina. megastiazoro@yahoo.com.ar ORCID: 0000-0003-4216-3230

CRITICAL FEMINIST PEDAGOGIES IN THE UNIVERSITY. NETWORKS FOR CHANGE ACTION

Abstract: This article is presented as a discussion born at the National University of Cordoba in the context of the Research Network on Gender Differentials in Ibero-American Higher Education at the University of Alicante. The framework project focuses on gender inequalities in the framework of different university careers and, from there, we have advanced in feminist and popular university extension. Here we reflect, from a feminist and decolonial perspective, on the universities we inhabit and the power relations that are manifested there. We address other possible ways of generating and sharing knowledge in the institutional context, with the intention of building and sustaining a university that disputes androcentric, patriarchal, binary and colonial hegemonic knowledge. From an essayistic methodology, and recovering our experience and research in La Red, we address the urgency of critical feminist pedagogies from a global South.

Keywords: University. Feminism. Feminist Pedagogies. Networks

Introducción

Este trabajo recupera discusiones y acciones en articulación con la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Superior Iberoamericana de la Universidad de Alicante (España) -en adelante La Red- a través de investigaciones llevadas a cabo desde la colectiva feminista latinoamericana El Telar, radicada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el centro de Argentina.

Desde 2018, como Telar integramos La Red e indagamos acerca de las desigualdades de género(s) que existen en las diferentes carreras universitarias de la UNC. Contemplamos las voces tanto de estudiantes como de egresadxs y examinamos los planes de estudio y las currículas explícitas y ocultas de las carreras de grado y postgrado (BONAVITTA et al., 2018; BONAVITTA et al., 2020; SCARPINO & JOHNSON, 2021; BONAVITTA et al., 2021). Al mismo tiempo, se ha realizado análisis y aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 5 y 10 (BONAVITTA, TRAD MALMOD y JOHNSON, 2022; BONAVITTA y BENAVIDEZ, 2022) en universidades de Argentina (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de San Juan) concentrándonos en distintos aspectos: desigualdades, violencias patriarcales, sexismos y colonialismos al interior de las dinámicas pedagógicas. En el marco de esas investigaciones realizamos acciones de educación extensionista -situándonos en los feminismos decoloniales y del Sur- por medio de una actividad conjunta con integrantes de La Red en la Universidad de San Juan en Argentina.

En este artículo proponemos, desde una modalidad ensayística, reflexionar sobre las

universidades que habitamos y las relaciones de poder que allí se manifiestan, así como la importancia de las redes regionales en la búsqueda, generación y divulgación del conocimiento. Con este objetivo recuperamos lo trabajado desde 2018 en nuestras investigaciones y propuestas de trabajo por medio de acciones en red. No se pretende abordar soluciones ni recetas, sino continuar discusiones que realizamos desde El Telar sobre las universidades, sus dinámicas y tensiones en torno a las problemáticas sexo-genéricas, las pedagogías, la politicidad y el conocimiento que se pone en marcha desde estos lugares de saber/poder como aquellas que deseamos como investigadoras y docentes feministas y activistas desde un Sur global.

Desde la perspectiva de la decolonialidad, las universidades han sido interpeladas en su dimensión colonial luego del establecimiento de los estados-nación en América Latina. En este sentido, nos preguntamos sobre las Universidades y la reproducción de un saber-poder moderno occidental hegemónico, por medio de mecanismos de evaluación y transmisión de saberes funcionales al sistema colonial capitalista y patriarcal. Son instituciones fundadas por varones blancos, que han contribuido al androcentrismo academicista tradicional. Por tanto, en sus aulas circulan estas miradas preponderantemente. Si bien existen excepciones (como seminarios de extensión, cursos y talleres opcionales e incluso amplia oferta de posgrado), lo cierto es que en los estudios de grado los estudios feministas y de género continúan ubicándose en el campo de lo no-obligatorio de la currícula (BARTRA, 2018).

En el caso de Argentina, desde 2015 el movimiento feminista #Ni Menos (NUM) ha incrementado el compromiso por las demandas y las luchas feministas históricas en el país. Las demandas giraron en torno, principalmente, a la erradicación de las violencias machistas y a detener el incremento de los femicidios. Más adelante se masificó la discusión política que llevaba años en el movimiento de mujeres y feminista sobre la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). La Marea Verde -movimiento de enorme magnitud visibilizado en 2018- inundó a los medios de comunicación y a las calles con la fuerza del feminismo.

Las universidades, como parte de la sociedad, se hicieron eco de este incremento numérico en el movimiento feminista y de las demandas que éste exigía con fuerza. No obstante, la capacidad de la institución de abordar y acompañar desde las aulas a sus estudiantes en la ciudadanía universitaria atravesada por estos debates mostró sus complejidades. A su vez, la importancia de sostener y reforzar el vínculo entre Universidad y Sociedad resultó clave en este abordaje. La UNC,

por ejemplo, cuenta con el Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC desde el año 2015. Sin embargo, podemos ver como aún son instituciones que continúan ocupando un lugar central en la reproducción de violencias sexo-genéricas ya sea al interior de sus espacios como en el diálogo con demandas sociales cruciales. En el caso específico de la Universidad Nacional de Córdoba, cabe aclarar que esta es reconocida como “la Docta” por ser la primera casa de estudios del país, fundada por jesuitas. Por tanto, es una institución colonial que aún reproduce esta estructura tradicional en la que circulan saberes atravesados por poderes desigualmente distribuidos.

Pedagogías y extensión feministas críticas desde un Sur global

Desde una metodología ensayística, y partiendo de las voces de estudiantes y docentes de la UNC, abordamos la urgencia de pedagogías feministas críticas desde un Sur global. La universidad es un territorio atravesado por relaciones de poder que permiten establecer qué discursos circulan, cuáles ocupan lugares de visibilidad y/o permanecen en las sombras de la periferia del “conocimiento”. Por tanto, la universidad, como territorio, es un espacio en el que se disputan prácticas desde los movimientos feministas, en general, y desde los feminismos academicistas, en particular. Además, la educación es un derecho humano fundamental y, como tal, su acceso, permanencia y egreso no debe convertirse de manera alguna en un privilegio de unas pocas personas. En ese marco, la extensión universitaria se ha constituido como una de las herramientas de importancia con las que cuenta el activismo universitario, puesto que permite dialogar con las demandas de la sociedad civil, así como también crear y circular saberes de manera colectiva y comunitaria. Como sostienen Mattio y Pereyra:

¿Qué le hace la extensión a los feminismos? En principio, los saberes feministas que se vean interpelados por la práctica extensionista no podrán menos que conectarse con narraciones, experiencias y prácticas que desde el territorio invitarán a coser y descoser las convicciones ideológicas y las respuestas afectivas que sostienen nuestros activismos (2020, p. 14).

Ante todo, los feminismos nos atraviesan en nuestras vidas completas, en todo aquello que hacemos desde nuestros lugares en el mundo y sobre el mundo. Es imposible construir mundos justos sin perspectiva feminista para quienes ya hemos logrado ver con las “gafas

violetas”. Por tanto, también es imposible educar por fuera del feminismo para las feministas. Las prácticas pedagógicas feministas y críticas apuntan a un conocimiento activo, dinámico, complejo y comunitario que nos sitúa en el mundo y que nos invita a crear y construir otras versiones de mundos posibles.

Bell Hooks (2017), considera a los feminismos como políticas apasionadas e insiste en la centralidad del cuerpo, la experiencia encarnada y afectiva en la praxis feminista, donde la distinción entre teoría y práctica carece de sentido. Pensar los feminismos por fuera de los cuerpos, de las políticas, de las emociones resulta imposible. Por tanto, conlleva siempre un entrelazamiento con la práctica, con la acción, con la posibilidad de crear mundos que disputen un lugar a los saberes hegemónicos, patriarcales y coloniales validadas en el marco de epistemologías homogeneizantes que impregnan las instituciones universitarias y académicas.

No solamente se trata de incorporar teorías y saberes feministas y transmitirlos al estudiantado, también se apunta a la construcción de una mirada crítica que desarme los mecanismos opresores de una academia colonial y patriarcal, que sigue sin cuestionar el racismo de sus prácticas y el sexismo de sus pedagogías. No se trata de inutilizar los saberes eurocéntricos, pero sí de dar cuenta de que están marcados por un colonialismo que olvida las intersecciones, las desigualdades y opresiones, así como la exclusión que ciertos grupos sociales han vivido históricamente en el campo científico-académico.

Tal como señala Dora Barrancos, para lograr una educación que ancle en la autonomía y en el respeto a la diversidad, así como en asegurar valores de solidaridad y de equidad social, resulta imprescindible exonerar los anclajes epistémicos patriarcales de los contenidos curriculares, pues de lo contrario se produce una colisión de ópticas: “Debería saberse que no hay disciplina que pueda ausentarse de la perspectiva de género, y que la hecatombe epistemológica y de derechos las implica de alguna manera” (2021, p. 3).

Para pensar una educación feminista, interseccional, crítica y decolonial, tenemos que contar con docentes crítixs y con perspectiva de género, sensibles a las opresiones y a las relaciones de dominación. El primer dispositivo que, según Barrancos (2021), debe implementarse para crear universidades feministas son “agentes educativos debidamente entrenados para conmovir las representaciones estereotipadas, las actitudes y las conductas ancladas en la arcadia patriarcal” (10). Para la historiadora:

Es esencial comprender que no conquistaremos una sociedad libre de violencias contra las mujeres, y las diversidades sexo-sociales, si no obtenemos una reforma educativa apegada a conocimientos liberados del lastre de las falacias y de los errores, de las omisiones y las discriminaciones. Es tiempo de entender que es ineludible modificar las concepciones que han modelado la educación de los varones sobre obligaciones también devastadoras debido a las reglas de la masculinidad, de modo que, aunque con usufructo de privilegios, el lazo constrictor también los alcanza e inhibe formas emancipatorias necesarias para una sociedad que garantice la dignidad de la condición humana (BARRANCOS, 2021, p. 11).

Nuestras casas de estudio han formado durante muchos años exclusivamente a varones, así como los educadores han sido hombres durante otros tantos. Si bien eso ha cambiado, el androcentrismo no ha sido erradicado y existe un conocimiento sobre-generizado masculino dominante que nos enseña a comprender el mundo desde esa única óptica. Para que eso se transforme, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incorporar necesariamente una lectura de géneros que transversalice el conocimiento.

En las investigaciones que hemos realizado, varios estudiantes han señalado que la perspectiva dominante es androcéntrica: *“Me di cuenta de que salí de la facultad pensando como un varón europeo”*; *“Sólo hemos leído a varones heterosexuales en toda la carrera”* (Entrevistadx 1, 2020, UNC). Los relatos que recuperamos de entrevistas llevadas a cabo como equipo de trabajo y Red dan cuenta de la trama patriarcal que atraviesa el mundo académico: *“Me dijeron que pintaba muy bien, que no parecía la obra de una mujer”*; *“los profesores siempre asumen que las mujeres que vamos a clases somos mujeres cis y heterosexuales”* (Entrevistadx 2 y 3, 2020, UNC).

Como afirma Fischetti, la epistemología feminista, crítica y política, se propone:

Construir saberes, producir conocimientos desde el propio punto de vista, desde la propia situación, desde la propia experiencia. Esto requiere deconstruir la manera en que la ciencia y la filosofía tradicionales y hegemónicas nos han hecho creer que la verdad es neutral, objetiva, sin sujeto y sin historia (2016, p. 13).

Siguiendo este planteo, entendemos que se trata de un doble camino: el de la deconstrucción de lo aprehendido, y el de la exploración e invención de nuevos modos, significados, esperanzas. Y, si bien reconocemos cuánto han modificado las universidades de sus antiguas estructuras

patriarcales, también es cierto que los mecanismos, dispositivos y modificaciones, no son suficientes para asegurar una pedagogía activa, crítica, feminista e interseccional.

Las políticas universitarias con perspectiva de género amortiguan algunas desigualdades y maquillan las injusticias sexo-genérica. Se manifiesta interés en modificar las instituciones, pero, en la práctica, resta mucho camino aún por recorrer para que la transformación sea real. Nuestras aulas aún siguen siendo poco diversas, con poblaciones excluidas de las mismas (como indígenas o personas trans), o que comienzan, pero no logran terminar las carreras universitarias. Así también, dispositivos implementados para reducir las violencias machistas terminan -a pesar de las buenas intenciones- perpetuando revictimizaciones o postergando soluciones en el tiempo a raíz de la burocratización de estas estructuras. Por tanto, apelar al activismo permanente y al fomento de las imaginaciones feministas parecen ser horizontes que no debemos perder de vista si deseamos cambios sustanciales en nuestras instituciones universitarias.

Redes en territorios educativos universitarios

Nuestro trabajo en red nos ha permitido sostener un proyecto continuo en articulación con La Red de la Universidad de Alicante. Este vínculo se configuró a partir de una invitación a nuestro grupo -El Telar- por parte de una persona que integra La Red en la Universidad Nacional de San Juan. Nos interesó la propuesta como espacio de diálogo a nivel latinoamericano para abordar distintas problemáticas de género en los espacios universitarios. La Red propone temáticas anuales para investigar y luego socializar en un seminario en el cual distintas universidades presentan sus resultados. Este espacio ha sido un motor para generar y construir propuestas de trabajo en nuestro equipo con dinámicas propias y horizontales lo que ha posibilitado una vasta y creciente producción de artículos, presentaciones a congresos, discusiones, formaciones internas, prácticas de extensión y cursos de maestría.

La pedagogía feminista ha atravesado nuestro modo de trabajo tanto hacia el interior del grupo El Telar como también hacia nuestros entornos docentes, de investigación y extensión. Una cuestión de importancia que nos planteamos fue generar grupos de lecturas a los efectos de incorporar nuevas metodologías, teorías y pedagogías desde las perspectivas feministas. Estas formaciones nos llevaron a indagar en la ciudadanía universitaria como docentes y también estudiantes que transitamos nuestra casa de estudios. Esto significó generar ámbitos de

estudios para pensar cómo habitamos y qué saberes/poderes recorren y recorreremos en la universidad. A su vez, en ámbitos de la extensión con y hacia la comunidad llevamos a cabo proyectos de investigación acción participativa y educación popular en los que generamos dinámicas y vinculaciones desde metodologías y pedagogías feministas.

Hemos marcado líneas propias dentro de La Red la cual se centra en la temática general de la Educación Superior para el Desarrollo Sostenible (ODS) la que tiene como principio rector la igualdad de oportunidades de género (PROYECTO GÉNERO, 2022). Desde nuestro espacio hemos aportado una mirada que complejiza la perspectiva de La Red; en este sentido, nuestras contribuciones han agregado una mirada feminista, decolonial, interseccional, que interpela bases patriarcales-cis-heteronormadas de nuestras sociedades. Esto ha significado que nuestros trabajos si bien son parte de la línea general y de investigación anual establecida desde Alicante, hemos podido construir una impronta propia desde nuestras discusiones teóricas y políticas en nuestra universidad.

Una cuestión que queremos destacar como modo de trabajo propio y en red fue la necesidad de repensar las metodologías, saberes y prácticas pedagógicas desde las epistemes feministas y de(s)coloniales. Se reflexionó sobre la escritura en entornos colaborativos, este aspecto ha resultado fundamental en nuestro trabajo de red ya que nos ha permitido elaborar trabajos conjuntos y de manera cuidada entre integrantes del Equipo como con otros grupos de La RED. Esto ha potenciado prácticas colaborativas por sobre las competitivas permitiendo relaciones de cooperación entre lxs miembrxs, ya sea para concretar investigaciones, formaciones o presentaciones.

En el 2018 iniciamos el trabajo por medio de la participación en el VI Seminario de la Red realizado en El Salvador, sobre la temática de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana. Presentamos el trabajo: el género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba (BONAVITTA et al., 2018). Esta primera contribución nos fortaleció como equipo de trabajo tanto en conexión a nosotrxs como en la determinación de tomar el compromiso con La Red.

En el 2019, la temática de La Red fue el “Impulso a la Redistribución de Género en Carreras Masculinizadas”. En este marco presentamos una investigación sobre prácticas de integración/exclusión y representación de las disidencias sexo-genéricas al interior de la UNC.

Partimos de la investigación previa, en la cual indagamos sobre las inequidades de género en los planes de estudio de la UNC atendiendo al currículum explícito de todas las carreras (BONAVITTA et al., 2018). Este segundo trabajo fue un aporte diferente a La Red ya que ampliamos la temática hacia las posibilidades de integración que brinda la UNC para las personas que se reconocen parte del colectivo LGBTTTIQ+ o de la disidencia sexual. Consideramos la necesidad de identificar la producción y reproducción de contenidos binarios y heteronormados que se efectúan desde los diversos espacios curriculares de las carreras de la UNC. En este estudio observamos los discursos y prácticas que circulan en la universidad en un doble sentido:

Los discursos y prácticas que circulan en las universidades sobre género y sexualidad cuentan con una potencialidad pedagógica, sea en el sentido disciplinador, controlador, silenciador y criminalizador de todas las subjetividades, o alineados con una perspectiva de respeto a la alteridad y de construcción de una democracia en la producción de conocimientos y de vida. (BONAVITTA et al., 2020, p.87).

Durante el 2020 se trabajó sobre la Integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia universitaria y en la investigación de la Red Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Por razones evidentes de la pandemia COVID-19, el Seminario organizado en la Universidad de Oriente (Cuba) se llevó a cabo de manera virtual a principios del 2021. La línea de La Red se dirigió a promover en los estudios universitarios la formulación de contenidos y selección de bibliografía -en los programas de asignaturas- que impulsen y fomenten la equidad e igualdad de género (ODS 4 y 5). Presentamos la ponencia titulada “Lo micro como política activa: propuestas para transversalizar la perspectiva de género en la UNC”. Nos concentramos en:

Un estudio de caso, con el objetivo de pensar y promover una educación feminista, no sexista y no heteronormada; todo ello bajo la premisa de que cualquier institución educativa que desee fomentar la equidad de género deberá asumir un camino de políticas institucionales en clave antipatriarcal y descolonial. (BONAVITTA et al., 2021, p. 213).

Observamos que incluir y transversalizar la perspectiva de género, feminista y no binaria es un desafío ya que no implica solo sumar una mirada más a los contenidos de la

materia, sino dar vueltas las bases sobre las cuales se encuentran construidos paradigmas de interpretación y análisis de la realidad social. En este sentido, la propuesta no es agregar una desigualdad más (la de mujeres y poblaciones LGBTINb+) en términos sólo de su visibilización, sino generar, crear o pensar otros modos de imaginar el mundo (BONAVITTA et al., 2021).

En el 2022, expusimos en el IX Seminario Diseño e Implementación de Programas de Máster Universitarios y Cursos de Posgrado sobre los ODS: Educación, Igualdad e Inclusión y de la Red Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Nuestra contribución se presentó bajo el título de “Educación feminista y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 5 y 10” (GILI DIEZ, et al., 2022). Este trabajo fue fruto de nuestra experiencia en el Curso Taller “Saberes y prácticas feministas en experiencias de integración curricular”, el cual fue una puesta en práctica de nuestro trabajo en red en conjunto con otro grupo y el cual relatamos en el próximo acápite.

Universidades: territorios de intervenciones y disputas

En conexión con la Universidad de San Juan dictamos el Curso Taller “Saberes y prácticas feministas en experiencias de integración curricular” dirigido a docentes e investigadores universitarios. Planteamos un trabajo cooperativo entre dos universidades argentinas miembros de la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Superior Iberoamericana: la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de Córdoba.

Fue una forma de poner en acción y dar a conocer teorías, metodologías y pedagogías feministas discutidas en el marco de La Red en el territorio universitario. Esto nos llevó a generar vínculos con el Grupo de Articulación en Género y Educación Superior (GAGES – de la Universidad Nacional de San Juan) y EL TELAR – UNC con quienes diseñamos y dictamos la propuesta docente desde la UNSJ, vía modalidad virtual³. En este curso se retomaron nuestras investigaciones en el marco de La Red con el objetivo de concretar acciones y “avanzar en el

³ Curso Taller “Saberes y prácticas feministas en experiencias de integración curricular” dirigido a docentes e investigadores universitarios. Diseño y docencia en conjunto entre GAGES – UNSJ (Valeria Gili Diez, Gabriela Trad Malmod, Franco Barboza Pirán, Andrea Benavidez, Jimena Andrieu) y EL TELAR – UNC (Paola Bonavitta, Ma. Eugenia Gastiazoro, Cecilia Johnson, Jimena de Garay Hernández, Clara Presman, Sofía Menoyo, Melina Deangeli, Luisa Muñoz-Rodríguez, Ornella Maritano, Daniela Coseani, Rocío Schnell, Pascual Scarpino). Universidad Nacional de San Juan. Modalidad Virtual. (2021).

diseño de mecanismos orientados a modificar las lógicas patriarcales que subyacen a la organización universitaria” (BONAVITTA et al., 2021, p. 203). El objetivo fue ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para la integración de contenidos sobre feminismos, géneros y diversidades en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) 4, 5, 10. Específicamente nuestra labor se dirigió a generar prácticas pedagógicas con enfoques de género en docentes universitarios de UNSJ y UNC que repercutan en las prácticas docentes y en el diseño curricular a partir de incorporar una mirada feminista, no binaria, interseccional y latinoamericana. Esto nos llevó a potenciar los saberes y experiencias abordadas durante el curso - taller para enriquecer las prácticas pedagógicas y programas de cátedra de los docentes universitarios de UNSJ y UNC; problematizar los modos de hacer educación, ciencia y extensión con el compromiso de construir justicia epistémica y recrear estrategias que apunten a erradicar las violencias sexistas en el marco de la educación superior universitaria. Se consideró a la universidad como territorio de intervenciones y disputas, esto implicó profundizar en las tensiones teóricas-prácticas sobre lo que es una mirada de integración de ODS y el enfoque crítico sobre éstos para situar los puntos de partida distintos entre norte y sur para los ODS. A su vez, se dimensionaron indicadores de educación enfocados al acceso y la representación con perspectiva de género al interior de las Instituciones de Educación Superior en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4, ODS 5 y ODS 10 relacionados a educación, equidad de género y disminución de la desigualdad. Se buscó identificar y analizar las políticas, estrategias y acciones de la Educación Superior frente a los indicadores de educación con perspectiva de equidad de género en las categorías de acceso y representación de mujeres y comunidades de diversidad sexual y de género al interior de las instituciones educativas superiores.

Las reflexiones sobre nuestras universidades como territorios de intervenciones y disputas implican preguntarnos por los saberes y conocimientos que circulan atravesados por relaciones de poder: ¿qué perspectivas integramos en el contenido de las prácticas pedagógicas y diseño de los programas curriculares como también en los proyectos de investigación y extensión, para no silenciar, objetualizar o ejercer violencia epistémica? De acuerdo a Moira Pérez (2016) “la violencia epistémica en tanto fenómeno estructural es un soporte clave, aunque poco reconocido, de sistemas de privilegio tales como el racismo, el sexismo y el cissexismo,

que se fortalece con su propia imperceptibilidad” (p.82). Estos debates los pudimos poner de manifiesto en espacios de Foros, y clases-talleres virtuales sincrónicas como metodología de trabajo que habilitó la puesta en común, la reflexión colectiva y la dinámica de la escucha. No fue una tarea fácil ya que implicó repensar una manera de entender, hacer y validar el mundo; a lo largo del cursado se planteó revisar y analizar en términos pedagógicos, metodológicos, epistemológicos y curriculares como están contruidos los espacios educacionales universitarios en los cuales cada estudiante-docente se encuentre inserto; concretar un acercamiento desde una perspectiva crítica con el objetivo de crear propuestas y acciones dirigidas a la equidad de género para el cierre de brechas y erradicación de las violencias de géneros y epistémicas contra mujeres y población LGTBI+. A su vez, la perspectiva de interseccionalidad (VIGOYA, 2016) nos interpela desde distintas posiciones sociales para abordar las desigualdades situadas creadas por dinámicas excluyentes y específicas tanto en términos sexo-genéricos, como de clase, raza, generacional, capacitista, etc.

También por medio de La Red se organizó y diseñó una Maestría en Igualdad de Género, Inclusión y Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en la cual participamos ya sea en el diseño como en el dictado. En este marco se concretó el curso “Teorías de género y feminismos”, en este espacio consideramos de importancia hacer hincapié en la genealogía de los feminismos tanto en el Norte, como en el Sur y especialmente en los feminismos latinoamericanos y su impronta específica y situacional (VIGOYA, 2016).

Reflexiones finales

El trabajo generado en el marco de La Red que presentamos nos ha posibilitado generar nuevas formas de accionar en las universidades desde una perspectiva de derechos y géneros. El feminismo decolonial y nuestroamericano resulta de importancia para abordar nuevas pedagogías ya que apunta al buen vivir y, para ello, se vuelve necesario ampliar a los y las “sujetos universales” de derechos. Cotidianamente las personas somos interpeladas desde distintas vivencias y experiencias que nos atraviesan y que no se narran pues no forman parte de las historias y los relatos de sujetos hegemónicos. Sin embargo, son saberes válidos que debemos comprometernos a conocer y dar lugar.

Nuestra experiencia como equipo de Investigación Acción Participativa, tanto dentro de

la Universidad como en Redes con otras experiencias universitarias, por un lado, y en conexión a la Sociedad por medio de la Extensión implica pensar nuestro movimiento(s) de transversalización. En este sentido, proponemos recuperar-nos desde nuestra historia y nuestros andares, desde nuestras potencialidades y capacidades, desde nuestros poderes y conocimientos, desde las profundidades de este Sur grande, complejo, crítico, contradictorio. Dejar de mirar afuera: ver hacia dentro con nuestros propios ojos, revitalizando nuestra historia y nuestros saberes, reconociendo nuestros territorios universitarios como espacios complejos y vivos, donde los activismos feministas existen y resisten en el marco de una lucha por una educación feminista, crítica, interseccional y decolonial.

En la educación androcéntrica, capitalista y patriarcal nos han entrenado para la competencia: entre clases sociales, entre razas, entre géneros, entre sexos, traducida en relaciones sociales en las que se trata de “llegar primerxs y ser más productivxs”. En cambio, cuando acompañamos procesos educativos feministas, cambia la mirada y la manera de ser y estar con el/la otrx. Nos reconocemos en aquellos feminismos que fomentan la sororidad, apuntan a la unión, al crecimiento colectivo, a los procesos conjuntos y a la búsqueda de las potencias individuales y colectivas. Aunque claro está, siempre son procesos atravesados por contradicciones, por avances y retrocesos, que implica un ejercicio permanente de reflexión sobre las prácticas.

Formar redes feministas en esto que conocemos como territorio-Universidad nos permite no sólo hacer puente con la Sociedad mediante prácticas de extensión feministas, sino que también nos facilita el autocuidado, la creación de lazos que fomenten la sororidad, que también impliquen una resistencia colectiva al ejercicio de violencias patriarcales y desigualdades de género, así como una re-existencia de eso que deseamos ser y de esos territorios que deseamos habitar. ¿En qué territorios-universidades queremos circular y habitar? en aquellos que se sostengan con redes feministas.

Referencias

BARRANCOS, D. La indispensable formación docente con perspectiva de género. **Revista Argentina de Investigación Educativa**, Ciudad de Buenos Aires, v. 1, n.1, p 31-41, 2021. Disponible en: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6/2>

BARTRA, E. El Feminismo en las Universidades. **Revista Momento: diálogos em educação**, vol. 28, Nº 3, 2018.

BONAVITTA, P., y BENAVIDEZ, A. Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación superior: tensiones entre políticas regionales y globales. **Investiga +**, v. 5, n. 5, p. 73–89, 2022. Disponible en: <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/104>

BONAVITTA, P., CAMACHO BECERRA, J., GARAY HERNÁNDEZ, J., JOHNSON, M. C., BARD WIGDOR, G., GASTIAZORO, E., ARTAZO, Gabriela; MENOYO, Sofía; SARMIENTO, L. El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. **Entorno**, Universidad Tecnológica de El Salvador, v.66, n.12, p.223-236, 2018.

BONAVITTA, Paola, MARITANO, O., de GARAY HERNÁNDEZ, J., COSEANI, D., MENOYO, S. G., SEGURA, G., DEANGELI, M.; MUÑOZ, L.; SAAB, D.; PRESMAN, C; SARMIENTO, L.; GASTIAZORO, M. E; COLOMBERO, L. ¿Universidad arco iris? Desandar binarismos y heteronormas en la UNC. Universidad Nacional Autónoma de Honduras; **Revista de las Ciencias Sociales**, Honduras, v. 7, n. 7, p. 85-100, 2020.

BONAVITTA, P., MARITANO, O., SCHNELL, R., GASTIAZORO, M. E., COSEANI, D., JOHNSON, C., de GARAY HERNÁNDEZ, J., DEANGELI, M., MENOYO, S., PRESMAN, C., MUÑOZ-RODRIGUEZ, L., & SCARPINO, P. Lo micro como política activa: propuestas para transversalizar la perspectiva de género en la UNC. **Santiago**, Cuba, 154, p. 202-215, 2021. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5290>.

BONAVITTA, P., TRAD MALMOD, G., y JOHNSON, M. C. Educación y feminismos: prácticas extensionistas y comunicación transformadora. **+E: Revista De Extensión Universitaria**, Córdoba, v. 12, n. 16, (2022). e0009. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0009>

FISCHETTI, N. Al ritmo del tambor: una entrada a la epistemología feminista latinoamericana. **Solar**, Lima, v. 12, n.1, Lima, p.33, 2016. DOI. 10.20939/solar.2016.12.0102

GILI DIEZ, V., BONAVITTA, P., ANDRIEU, J., JOHNSON, C., TRAD MALMOD, G., GASTIAZORO, E., MENOYO, S. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, L. F. Educación feminista y Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 5 y 10". En La sostenibilidad en la educación universitaria: igualdad de género, calidad de la educación e inclusión, UNAN-León, Nicaragua, 2022. En prensa.

MATTIO, E.; PEREYRA, L. La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos. **E+E: estudios de extensión y humanidades**, Córdoba, v. 7, n. 9, p. 10-16, 2020. PÉREZ, M. Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. **Revista de estudios y políticas de género**, n 1, p. 81-98, 2019. Disponible en: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>

PROYECTO GÉNERO. Red Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior, 2022. Disponible en: <https://web.ua.es/es/proyectogenero/que-hacemos.html>

SCARPINO, P.; JOHNSON, M. C. “El lugar que nos venimos ganando”: Narrativas y resistencias contra las violencias homo-lesbo-trans-bi/odiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Investigaciones Feministas**, Madrid, v.12, n.2, p. 413-425, 2021.

VIGOYA, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate feminista**, México, v. 52, p. 1-17, 2016.

Submissão em: 04/07/2023

Aceito em: 07/08/2023

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Raquel Lempek Trindade¹
Maria Renata Alonso Mota²

Resumo: o artigo apresenta resultados de uma pesquisa que tem como tema a judicialização de vagas na Educação Infantil. O objetivo é analisar e problematizar a demanda cada vez maior de processos judiciais para a efetivação de vagas na Educação Infantil no município do Rio Grande/RS, especialmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos de idade e seus efeitos para essa etapa educacional. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, com contribuições dos Estudos Foucaultianos, o estudo toma o conceito de governo biopolítico como ferramenta analítica. Foram analisados os seguintes materiais: liminares judiciais que versam sobre o acesso à Educação Infantil no município do Rio Grande (RS); entrevista com uma família que ingressou com processo judicial, a fim de obter vaga na creche; entrevista com a coordenadora do Núcleo de Matrículas da SMEd; dados do Censo Escolar e do Sistema de Gestão de Dados da SMEd do Rio Grande (RS). As análises possibilitaram a compreensão de que as políticas públicas voltadas para a infância se constituem no interior da racionalidade política do nosso tempo. Portanto, olhá-las significa assumir que agem como uma ferramenta de condução da conduta das crianças e de suas famílias. Também possibilitam perceber que há uma fragilização da qualidade do atendimento frente à exigibilidade do direito e isso se dá por meio do processo de judicialização. Nesse sentido, o direito de acesso parece se sobrepor ao direito da qualidade.

Palavras-chave: Judicialização de vagas; Políticas públicas; Educação Infantil; Direito; Governo.

JUDICIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CITY OF RIO GRANDE AND ITS EFFECTS ON THE EDUCATION OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD

Abstract: the article presents results of a research that has as its theme the judicialization of vacancies in Early Childhood Education. The objective is to analyze and problematize the growing demand for judicial processes for the effectiveness of vacancies in Early Childhood Education in the city of Rio Grande/RS, especially children from zero to three years old and their effects for this stage educational. Under a post-structuralist perspective, with contributions from Foucaultian Studies, the study takes the concept of biopolitical governance as an analytical tool. The following materials were analyzed: judicial injunctions on access to Early Childhood Education in the city of Rio Grande (RS); interview with a family that filed a lawsuit in order to obtain a place at the nursery; interview with the coordinator of the SMEd Enrollment Center; data from the School Census and the Data Management System from SMEd of Rio Grande (RS). The analyzes made it possible to understand that public policies aimed at children are constituted within the political rationality of our time. Therefore, looking at them means assuming that they act as a tool for conducting the conduct of children and their families. They also make it

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Graduada em Pedagogia - FURG. Professora da rede municipal do Rio Grande - SMED. E-mail de contato: raquellmpek@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE/FURG/CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. E-mail de contato: mariarenata.alonso@gmail.com.

possible to perceive that there is a weakening of the quality of care in view of the enforceability of the right and this occurs through the judicialization process. In that regard, the right of access seems to overlap with the right of quality.

Keywords: Judicialization of vacancies; Public policy; Early Childhood Education; Right; Governance.

LA JUDICIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE RIO GRANDE Y SUS EFECTOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS

Resumen: el artículo presenta resultados de una pesquisa que tiene como tema la judicialización de plazas en la Educación Infantil. El objetivo es analizar y problematizar la demanda cada vez mayor de procesos judiciales para la efectivización de plazas en la Educación Infantil en el municipio de Rio Grande/RS, especialmente en lo que dice respecto a los niños de cero a tres años de edad y sus efectos para esa etapa educacional. Bajo una perspectiva postestructuralista, con contribuciones de los Estudios Foucaultianos, el estudio toma el concepto de gubernamiento biopolítico como herramienta analítica. Fueron analizados los siguientes materiales: mandamientos judiciales que versan sobre el acceso a la Educación Infantil en el municipio de Rio Grande (RS); entrevista con una familia que ha entrado con un proceso judicial, con fines de obtener plazas en la guardería; entrevista con la coordinadora del Núcleo de Plazas de la SMEd; datos del Censo Escolar y del Sistema de Gestión de Datos de la SMEd de Rio Grande (RS). Los análisis posibilitaron la comprensión de que las políticas públicas dirigidas a la infancia se constituyen en el interior de la racionalidad política de nuestro tiempo. Por lo tanto, mirarlas significa asumir que estas actúan como una herramienta de conducción de la conducta de los niños y de sus familias. También posibilitan percibir que hay un debilitamiento de la calidad del atendimento frente a exigibilidad del derecho y eso se da por medio del proceso de judicialización. En ese sentido, el derecho del acceso parece sobreponerse al derecho de la calidad.

Palabras clave: Judicialización de plazas; Políticas públicas; Educación Infantil; Derecho; Gubernamiento.

Introdução

Este artigo tem como tema central a judicialização na Educação Infantil, e apresenta alguns achados de uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar, à luz das contribuições do pós-estruturalismo, *quais condições foram possibilitando o processo de judicialização na Educação Infantil, especialmente sobre a oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade*. A partir da perspectiva pós-estruturalista, neste artigo buscamos *analisar e problematizar a demanda cada vez maior de processos judiciais para a efetivação de vagas na Educação Infantil no município do Rio Grande/RS, especialmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos de idade e seus efeitos para essa etapa educacional*. Com este intuito, fazemos uma triangulação dos discursos entre mantenedora, família e judiciário.

Para o movimento analítico recorreremos aos documentos e relatórios que nos possibilitaram olhar dados e justificativas que estão imbricados nesse processo em que o Poder Judiciário interfere na educação. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com uma família que recorreu ao processo judicial, e com a coordenação do Núcleo de Matrículas da SMEd, a fim de qualificar o *corpus* analítico da pesquisa com a fala desses dois agentes do processo. Para a realização das entrevistas foram tomados os cuidados éticos, sendo que as duas pessoas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram mantidas em sigilo. No que diz respeito às liminares judiciais, todos os nomes foram alterados, de modo a preservar a identidade das crianças e de suas famílias.

Utilizamos o governo biopolítico de Foucault como ferramenta de análise, uma vez que este conceito nos permitiu examinar com mais detalhe como o objeto desta investigação, que é o âmbito da produção de políticas públicas na Educação Infantil, vem se constituindo no nosso tempo. Dessa forma, o conceito de governo biopolítico se articula e atravessa a discussão, permitindo evidenciar como determinadas políticas vêm operando em relação à vida dos sujeitos infantis, nesse caso, sobre a judicialização de vagas para a etapa da creche.

Utilizamos o termo *governamento*³, para fazer referência à ação ou ato de governar, como proposto por Foucault, com o intuito de garantir a rigorosidade da expressão usada pelo autor. Sobre essa questão, Foucault (1995) afirma que o termo *governar* designa

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (FOUCAULT, 1995, p. 244)

Assim, utilizamos o termo *governamento*, entendendo-o como conjunto de ações que objetivam governar a população. Veiga-Neto (2016) afirma que, embora os sujeitos exerçam poder uns sobre os outros, conduzindo suas condutas em determinada direção, o Estado,

³ Veiga-Neto (2000) defende a utilização do termo *governamento*, ao invés de *governo*, tendo como base para tal proposição as possíveis vinculações da expressão *governo* com o sentido convencional da palavra que se refere somente às estruturas políticas e a gestão do Estado. Segundo ele, o sentido conferido por Foucault ao termo é muito mais abrangente que a compreensão convencional e diz respeito às práticas de poder que se exercem com o objetivo de conduzir a própria conduta ou a conduta dos outros.

enquanto instituição política, apropriou-se do conceito de governo ao utilizar-se de mecanismos reguladores, por exemplo. Assim, “esse significado mais remoto e amplo de governo e governo foi sendo apropriado pelo Estado” (VEIGA-NETO, 2016, p. 121).

Para além do governo, a biopolítica – poder sobre a vida – caracterizada como uma tecnologia de poder complementar que age sobre grandes populações, também contribui para pensar sobre as condições de possibilidades para o processo de judicialização. Assim, a biopolítica que atua sobre o corpo da população, conjuntamente com o poder disciplinar – cuja característica está ligada a uma ação individualizante sobre o corpo do sujeito – constituem o biopoder. Este, caracterizado pelo poder sobre a vida dos sujeitos através dos corpos e saberes.

No curso *Em Defesa da Sociedade*, Foucault (2010) vai definir o que entende por biopolítica, ao apresentar uma nova técnica de poder que não a disciplinar, que não age sobre o corpo, mas sim sobre “a vida dos homens, ou ainda se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo, no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2010, p. 204). É a partir de meados do século XVIII, com a noção de população, que surge a biopolítica, sem excluir a disciplina, pois, para a biopolítica, é necessário haver a disciplina do corpo individual. No próprio processo de judicialização, pode-se perceber essa forma de poder que utiliza a disciplina dos sujeitos para a procura da vaga e a garantia de seu direito à educação.

Sendo assim, a disciplina e a biopolítica são duas facetas do biopoder, que, em um primeiro momento, se dá por meio da disciplina, através de uma anátomo política do corpo humano e, em um segundo momento, acontece através da biopolítica. No entanto, essas duas facetas do biopoder são um movimento conjunto de fazer viver a população. Ambos são faces diferentes, mas complementares, do que Foucault chama de biopoder.

Diante disso, a biopolítica permite que os riscos sociais sejam geridos, a fim de “fazer viver”, permitindo compreender a importância do acesso das crianças de zero a três anos de idade às instituições de Educação Infantil, uma vez que este acesso possibilita gerir os riscos da população desta faixa etária. Duarte (2013) afirma o mérito e a genialidade de Foucault, ao perceber que as intervenções vão além de políticas que visam proteger, estimular e administrar.

Duarte enfatiza que, para Foucault a vida é que passou a ser um elemento político por excelência, que precisa ser administrado, gerado, calculado, gerido, regado e normalizado

(DUARTE, 2013, p. 50). Ainda nesse viés, Gallo (2017), apresenta a biopolítica como uma ferramenta que contribui para o processo de compreensão da produção de políticas públicas em educação no Brasil contemporâneo e mostra como tais políticas implicam na produção de um determinado tipo de sujeito, o cidadão como sujeito de direitos. No caso em voga, pensamos nos sujeitos que procuram o acesso à educação através do Poder Judiciário e o que os encaminha a escolher e recorrer a esta modalidade de entrada nas instituições públicas de atendimento à primeira infância.

Frente a este conceito e a esta compreensão, voltando-se à população, Gallo afirma que o Estado biopolítico governa pessoas, não como súditas submetidas a um poder central, mas indivíduos que participam de modo ativo da produção da vida coletiva (GALLO, 2017, p. 86). Com isso, pressupõe-se uma sociedade organizada, uma economia reguladora, onde a população é alvo de biopolíticas com ações preventivas para garantir o bom andamento do Estado, onde a liberdade é fundamental para o funcionamento da máquina social.

Após explanar sobre as escolhas metodológicas do estudo, na próxima seção abordaremos algumas legislações e políticas públicas destinadas às crianças e ao atendimento infantil, de forma a compreender como a Educação Infantil foi ganhando centralidade em âmbito nacional e municipal. Por meio de um direcionamento ao presente, lançamos algumas reflexões, a fim de compreender como, na Contemporaneidade, as questões relacionadas ao direito da educação para as crianças de zero a três anos de idade foram se configurando como um dispositivo de controle social.

A Educação Infantil enquanto um direito no âmbito da legislação e das políticas públicas no Brasil e no município do Rio Grande - RS

As transformações ocorridas a respeito da oferta da educação, em especial, aos menores de seis anos, são oriundas de um processo que percebe a necessidade de qualificar a assistência dispendida às crianças, no sentido de valorizar seu desenvolvimento integral. No contexto contemporâneo a Educação Infantil divide uma responsabilidade social juntamente com a família e a sociedade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

Considerando as conquistas sociais, bem como as mudanças de concepção em relação às crianças na sociedade, observa-se, em seu contexto histórico, diversas políticas voltadas para

o atendimento às crianças de até 5 anos de idade, sendo cada uma dessas ações representantes de um contexto histórico específico, marcado por discussões entre Estado e sociedade (TEBET; ABRAMOWICZ, 2010). Cabe ressaltar que foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estes documentos surgiram com a intensão de normalizar, orientar e visibilizar o atendimento destinado à infância. Após a Constituição Federal de 1988, quando a educação das crianças passa a ser considerada um direito, intensificam-se as políticas públicas voltadas à etapa da educação destinada ao atendimento das crianças de zero até seis anos de idade.

Com isto, nota-se, pela primeira vez no cenário brasileiro, uma constituição que garante a efetivação do dever do Estado com a oferta da Educação Infantil. Este é um dos aspectos centrais para essa primeira etapa da Educação Básica, pois deixa explícita a obrigação do Estado de oferecer e o direito da criança de zero a seis anos de receber essa educação em creches e pré-escolas. Para Corrêa, isso significa, no plano jurídico, que “uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança em uma creche poderá recorrer à promotoria pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever” (CORRÊA, 2007, p. 19). Além da Constituição de 1988, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 1990, que asseguram direitos que constituem a chamada proteção integral, pela qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos juridicamente nos aspectos de saúde, educação, transporte, lazer e cultura.

É também na década de 1990 que surgem os primeiros documentos específicos da área da educação, direcionados para o atendimento das crianças, abordando desde orientações das práticas escolares até questões relacionadas à estrutura física e à formação das professoras. No documento lançado pelo MEC em 1994, intitulado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*⁴, mais conhecido como o “livro das carinhas”, elaborado como fruto de um encontro nacional, aborda-se temas como o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas. Neste

⁴ Nesta mesma época, outros importantes documentos também foram publicados pelo MEC, dando maior visibilidade ao campo da Educação Infantil, a saber: 1995 - Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças e Educação Infantil: bibliografia anotada; 1996 - Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil : um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.

documento, são definidos como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das áreas dirigidas às crianças e à promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Outro documento lançado no mesmo ano, chamado *Política Nacional da Educação Infantil*, versa sobre diretrizes gerais para a primeira etapa da Educação Básica. O documento tece orientações a respeito da qualidade, dos recursos humanos destinados ao atendimento das crianças, do financiamento da educação e apresenta um conjunto de propostas para a área da Educação Infantil, dentre elas, as duas funções indissociáveis: cuidar e educar, complementando as ações no círculo familiar (BRASIL, 1994).

Cabe destacar que estes documentos foram criados buscando garantir à primeira etapa da Educação Básica suas especificidades, demarcando a necessidade de qualificação profissional e estrutural. No entanto, a produção destes documentos “é fruto não apenas de uma expansão/disseminação deste nível educacional, mas da necessidade de produzir o seu ordenamento e controle” (BUJES, 2002, p. 99).

A partir deste contexto de expansão e visibilidade no que diz respeito à primeira etapa da Educação Básica, ao longo das últimas décadas, várias foram as conquistas no campo da Educação Infantil no cenário nacional. Pode-se dizer que, somente com a aprovação da LDB/1996 foi regulamentada a oferta da Educação Infantil às crianças, bem como a responsabilização dos municípios em ofertá-la com qualidade aos pequenos com menos de seis anos de idade.

De acordo com Cerisara (2002), a partir da Constituição (1988), derivaram outros documentos que reforçaram a ideia de assistência educativa para as crianças. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) posiciona a criança em seu lugar de direito na sociedade e estabelece a ela não apenas o caráter assistencialista, como também o direito a uma educação de qualidade. Como exemplo disso, tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999). Estas Diretrizes tiveram por finalidade regulamentar os programas de cuidado e educação, além de orientar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos desenvolvidos nas creches e pré-escolas.

De 1999 a 2009 ocorreram diversas transformações em todas as esferas do país (social, política, econômica), inclusive na esfera educacional. Em articulação com o contexto nacional, no município do Rio Grande também foram ocorrendo transformações com relação ao atendimento educativo às crianças menores de seis anos.

Pode-se afirmar, conforme estudos de Borges (2019), que a história da Educação Infantil no município do Rio Grande sofreu mudanças radicais na década de 1990, com a implementação da LDB/1996 e com a entrada da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, uma vez que esta legislação estabeleceu, como prazo, o período de três anos para que as instituições de atendimento à infância fossem integradas ao sistema de ensino. Nesse período, havia no município do Rio Grande várias instituições filantrópicas que foram municipalizadas, dando espaço para o surgimento das instituições educativas de Educação Infantil. É nesta mesma década que a Secretaria Municipal de Educação cria escolas específicas para o atendimento da infância, abrangendo crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade.

É no final da década de 1990, mais precisamente em 1999, que se cria em Rio Grande o Sistema Municipal de Educação e, a partir de então, a Secretaria de Educação, que, na época, era denominada de Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, passou a desempenhar a função de órgão gestor, enquanto que o Conselho Municipal de Educação assume a função de órgão normativo e fiscalizador; com isso, as escolas se tornam responsáveis pelas atividades pedagógicas.

Neste movimento nacional, em que o discurso do direito das crianças à educação estava em voga, é lançado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁵. Com isso, no ano de 2011, o município do Rio Grande adere ao programa citado acima e dá início às obras de construção de oito novas escolas de Educação Infantil localizadas nos bairros: Cassino, Bolaxa, Santa Rosa, América, Quinta e Humaitá. Cabe aqui salientar que tais localidades foram selecionadas em virtude da disponibilidade de área municipal para a realização das construções, não considerando as zonas com maior concentração de demanda ou crianças. O referido programa foi lançado no ano de 2007 pelo Governo Federal, no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da

⁵ Cabe salientar que atualmente no município do Rio Grande, apenas três destas obras foram inauguradas e abriram vagas para o atendimento da Educação Infantil.

Silva, o então Presidente da República da época. O Programa, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Esse processo contribuiu para que ocorressem intensos processos de revisão “de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. (CNE/CEB nº 20, 2009, p. 2). Além disso, intensificaram-se “as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches”. (CNE/CEB nº 20, 2009, p.2).

Dessa forma, as orientações abordadas na Resolução CNE/CEB nº 1/1999 permaneciam, a cada ano, mais necessárias. No entanto, sentiu-se a necessidade de reformulação e atualização dessas Diretrizes, tendo em vista que algumas questões diminuíram seu espaço no debate atual, enquanto que outras foram colocadas como novos desafios para a Educação Infantil.

Diante disso, novos estudos foram empreendidos, a fim de se revisar as Diretrizes e trazer a público uma nova versão com questões mais atuais. Foi assim que passou a ser instituída a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em linhas gerais, essas Diretrizes estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores de seu cotidiano (BRASIL, 2009). Não diferente no município do Rio Grande, tais inquietações também estavam presentes, especialmente na equipe gestora da Secretaria de Educação, que, no ano de 2013, denominava-se Secretaria de Município da Educação – SMEd, tendo passado por um processo de reestruturação, desvinculando-se, no ano de 2012, das atividades culturais que antes compunham a mesma pasta.

Frente a essas movimentações nacionais – e aos estudos constantes a respeito do atendimento das crianças – é que a equipe de profissionais do campo da Educação Infantil começou um movimento de escuta, escrita e construção de uma proposta municipal, a fim de reunir em um documento as orientações e concepções acerca do atendimento às crianças, dando

voz a todos envolvidos neste processo educativo. Com isso, o ano de 2015 constituiu-se como um marco para a Educação Infantil municipal, uma vez que esta foi a primeira política pública lançada oficialmente no município para esta etapa da educação, a qual foi construída de forma democrática, respeitosa, envolvendo crianças, professoras, famílias, funcionários e todas as pessoas que compõem o processo educativo de uma instituição que atende as crianças de zero a cinco anos de idade. O referido documento objetiva “ilustrar a identidade, a organização e a gestão de trabalho da Educação Infantil no município e também, servir de auxílio na sistematização e na organização da prática educativa na Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada instituição” (PPMEI, 2015, p. 6).

Diante do exposto até aqui, procuramos evidenciar como o atendimento à infância foi se configurando na atualidade enquanto direito das crianças e dever do Estado. Todavia, apesar do reconhecimento que a Educação Infantil foi conquistando através da afirmação desta, como primeira etapa da Educação Básica e da importância para o desenvolvimento integral das crianças, Tebet e Abramowicz (2010) enfatizam que esse direito, apesar de estar documentado, ainda precisa ser, de fato, efetivado, de modo que a Educação Infantil seja ofertada a todas as crianças, independentemente de sua cor ou classe social, descartando a possibilidade do Estado intervir priorizando a sua oferta.

Dados divulgados pelo IBGE/PnadC (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), através do site do Observatório do PNE, revelam o baixo número de crianças atendidas na Educação Infantil do país, especialmente ao que se refere à faixa etária de zero a três anos de idade. Isso decorre, entre outros fatores, da falta de valorização, por conta dos poderes públicos, no que diz respeito a investimentos para ampliar a oferta e qualificar os serviços prestados aos menores de quatro anos.

Diante do exposto, desde a regulamentação da Educação Infantil, os governos, através do MEC e das Secretarias de Educação do país, procuram, por meio de estratégias de políticas públicas, qualificar o atendimento educacional destinado à primeira etapa da Educação Básica, considerando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, uma recente política pública refere-se ao Plano Nacional de Educação (2014), que estabelece metas a serem cumpridas para a melhoria da educação, colocando como Meta 01 deste plano a Educação Infantil. Vale ressaltar que o PNE teve sua primeira versão construída no ano de

2001, e, desde então, seus principais desafios estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada das professoras e ao aumento da oferta de Educação Infantil às crianças brasileiras.

Outra política muito recente, e que se relaciona com o processo de judicialização empreendido no município do Rio Grande, diz respeito à Emenda Constitucional 59/2009, que promulga a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, os municípios tiveram até o ano de 2016 para se adequarem às novas regras e cumprir com a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos de idade, seguindo o Plano Nacional de Educação, apoiado tecnicamente e financeiramente pela União. Com essas alterações, a obrigatoriedade que antes era apenas ao Ensino Fundamental dos 6 aos 14 anos, agora está estendida até os 17 anos de idade e a educação pré-escolar é abarcada, porém, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

Diante da demanda aberta pela EC 59/2009, os municípios tiveram que se organizar para absorver a universalização do atendimento para as crianças de quatro e cinco anos de idade. No que diz respeito ao município do Rio Grande, podemos perceber um grande distanciamento no que tange ao atendimento da creche e da pré-escola. Dados coletados na SMEd, apontam que, em 2020 o município do Rio Grande ofertou 25% das suas vagas ao atendimento das crianças de zero a três anos de idade, em contrapartida 75% da sua oferta foi reservada ao atendimento da pré-escola, colocando em voga a priorização de atendimento a uma determinada etapa.

Pensando na totalidade das crianças brasileiras, os dados atuais do Observatório do PNE apontam que o Brasil atende 94% das crianças de quatro e cinco anos de idade e apenas 18% das crianças na faixa etária de zero a três anos de idade. Comparando os dados apresentados pelo site do Observatório do PNE, que servem de acompanhamento e monitoramento ao Plano Nacional de Educação, os dados municipais registram um atendimento de 78% das crianças moradoras do município na faixa etária da pré-escola e apenas 15% das crianças residentes em Rio Grande na faixa etária de zero a três anos de idade, ou seja, o município do Rio Grande fica abaixo da média nacional.

Podemos perceber que o atendimento se diferencia quanto ao número de crianças matriculadas nas duas etapas, acredita-se que, dentre os fatores relacionados a isso, está a

obrigatoriedade do atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade, o que faz com que o município atenda em maior número as crianças desta faixa etária, como também o previsto na meta 1 do PNE, que estabelece, como direção, o atendimento de apenas metade das crianças brasileiras de zero a três anos de idade. Visto esses fatores, é possível compreender o aumento de processos judiciais para o acesso à vaga das crianças de zero a três anos de idade.

Com isso, percebe-se que o cenário nacional ainda está aquém do estabelecido na meta 1 do PNE e do regulamentado na lei da obrigatoriedade que versa sobre o atendimento obrigatório e universal às crianças da pré-escola. Esta realidade afirma a necessidade da busca pelo direito das crianças à educação pública. Diante da legislação, e especialmente com a aprovação do Plano Nacional da Educação, cada vez mais acontece a judicialização da Educação Infantil, que significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção do direito acima exposto. Com isso, o Poder Judiciário obriga os municípios a ofertarem a creche a toda criança, desde que seja interesse da família, sendo uma obrigação do Poder Público (município) oferecê-la em quantidade e qualidade suficientes.

Diante disso, ao longo dos últimos anos, tem ocorrido uma intensificação de busca de vagas por parte das famílias, sendo que muitas vezes este direito não é atendido, principalmente no que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos. Assim, iniciou-se o fenômeno designado como judicialização da Educação Infantil. Tendo em vista essa problemática, na próxima seção, buscamos tematizar alguns efeitos da judicialização para a Educação Infantil no município do Rio Grande, por meio da triangulação de análise composta pelos discursos da família, da SMEd e do Poder Judiciário.

Os efeitos da judicialização para a Educação Infantil – do direito à qualidade

A análise dos dados coletados neste estudo nos permitiu perceber alguns dos efeitos do processo de judicialização para a Educação Infantil no município do Rio Grande. Neste artigo analisaremos três efeitos que foram aparecendo no desenvolvimento da pesquisa a partir do material analítico, são eles; o movimento da SMEd de conseguir colocar cada vez mais uma criança nas salas de Educação Infantil já existentes; a compra de vagas em escolas privadas para suprir a demanda; e a relação da qualidade da Educação Infantil que acaba sendo fragilizada pelos dois primeiros efeitos apresentados.

Então, nesse primeiro efeito encontrado, compreende-se que a SMEd realiza esse movimento de tentar encaixar as crianças, cujas famílias tenham requerido a vaga através do judiciário nas turmas já existentes. No entanto, cabe aqui destacar que o oferecimento da Educação Infantil às crianças de zero a três anos engloba uma série de fatores que precisam ser criteriosamente observados, em razão das diversas peculiaridades que possuem as crianças dessa faixa etária: são crianças que estão começando a falar, a andar, a comerem sozinhas, a perceber o mundo que as cerca, estão se desenvolvendo e aprendendo.

A Educação Infantil oferecida para as crianças de 0 a 3 anos apresenta especificidades que precisam ser consideradas quando pensamos na oferta de vagas. Ela é o começo da experiência da criança no espaço coletivo, é seu primeiro contato com o contexto escolar, por isso, um momento tão peculiar e importante. É por isso que, nessas primeiras turmas que atendem berçário e maternal, o número de crianças é reduzido.

Diante da demanda das famílias por vagas nas escolas de Educação Infantil e do processo de judicialização, uma das estratégias adotadas pela SMEd do município do Rio Grande é tentar colocar a criança nas turmas já organizadas nas diferentes escolas do município. Isso ocorre, muitas vezes, mesmo quando a turma já está com o número máximo de crianças previsto na legislação. Por isso, compreendemos essa estratégia utilizada pela SMEd, de tentar encaixar mais uma criança, como uma ação de efeito ao campo da educação que os processos judiciais possibilitam. Um efeito que carrega na fragilização da qualidade do atendimento. Como diz Côrrea:

Assim, a razão adulto/criança mostra-se importante porque, além de relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras. Embora muitos estudos tenham-se realizado e a idéia da necessária formação específica já esteja bastante difundida, estando contemplada na nova LDB em seu art. 62, há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, “criativo” e gostar de crianças. (CÔRREA, 2003, p. 102)

Cabe destacar que o início desse processo se instaura conjuntamente à implantação da lei da obrigatoriedade (lei 12.796/2013). A partir do ano de 2017 houve um aumento nos encaminhamentos judiciais e também de demanda das famílias por vagas nas escolas de

Educação Infantil. Nesse sentido, paralelo à estratégia de colocar as crianças nas turmas já existentes, a SMEd do município do Rio Grande inicia o cadastramento de escolas privadas para suprir o atendimento das crianças de zero a três anos de idade que não foram possíveis de alocar nas escolas da rede municipal. A exemplo, segue um trecho da entrevista:

Concomitante a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos, a SMEd começou a receber liminares judiciais solicitando vaga para as crianças. Com isso, o Núcleo de Matrículas sempre tentou acomodar nas escolas, mas chegou em um ponto que a demanda judicial não conseguiu ser mais absorvida pelas escolas, embora sempre fosse inicialmente o caminho a se fazer. Então, o credenciamento de escolas privadas é aberto também nesse sentido, de conseguir absorver a demanda judicial de vagas para as crianças de 0 a 3 anos. Digo a demanda das escolas municipais que atendem a creche. Se não me engano, o edital é de 2017. Atualmente, temos oito escolas cadastradas. (Entrevista da Coordenadora do Núcleo de Matrículas – SMEd)

Com isso, se demarca que, para atender às determinações das liminares, o município vem adotando dois movimentos; o primeiro é a ideia de que sempre cabe mais um, e o segundo é a compra de vagas. Diante disso, pode-se afirmar que esses dois movimentos trazem alguns efeitos para a Educação Infantil e, de forma especial, para o atendimento em creche.

Para que se possa analisar a questão da compra de vagas para as crianças de zero a três anos de idade, faz-se necessário retomar, brevemente, o conceito de governamentalidade, pode-se dizer que ele foi examinado com maior detalhamento por Michel Foucault nos cursos *Segurança, território, população* (1977-1978) (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) (FOUCAULT, 2008b). Conforme Dal’Igna e Sierra, “no primeiro, o autor desenvolveu uma história das governamentalidades para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado; no segundo, analisou a governamentalidade sob uma nova perspectiva, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalismo – o que Foucault vai chamar de quadro de racionalidade política” (2018, p. 334).

Com isso, é possível analisar que um conjunto de práticas de governo produzidas em um contexto de racionalidades políticas caracteriza-se por uma governamentalidade neoliberal, instituída aqui pelo investimento do dinheiro público no setor privado. Sendo assim, os referidos autores ainda afirmam que “na Contemporaneidade, relações de parceria têm funcionado como formas de governo dos indivíduos a um custo político e econômico mínimo” (DALÍGNA e SIERRA, 2018, p. 333). Este investimento do dinheiro público no setor

privado tem sido uma das estratégias adotadas pelo município do Rio Grande, aspecto que intensifica a parceria entre o público e o privado.

Sendo assim, a governamentalidade neoliberal é um conceito extremamente potente para a compreensão e a análise das relações de parceria, uma vez que permite se perceber como se constituíram, no âmbito de determinadas instituições, “novos/outros mecanismos de vigilância, controle e intervenção sobre a vida dos indivíduos e das populações, fruto das estratégias estabelecidas entre o Estado, a economia política e os dispositivos de seguridade” (DAL’IGNA E SIERRA, 2018 p. 334).

Cabe aqui destacar que, para Dal’Igna e Sierra, o termo parceria pode ser caracterizado como um tipo de relação que surge na Contemporaneidade, caracterizada pelo estabelecimento de uma forma de relação voltada para o gerenciamento dos riscos, a fim de conduzir o governo biopolítico dos indivíduos e da população. Assim, também assumimos em nossa análise o uso do termo parceria, pois compreendemos que ele expressa de as conexões que vêm sendo estabelecidas no contexto brasileiro, entre Estado e outras esferas, sejam os movimentos sociais, sejam as famílias, por exemplo. Tais conexões podem indicar os caminhos pelos quais, em nosso país, as tecnologias de governo neoliberal dos corpos e das práticas dos sujeitos têm sido implementadas.

As políticas educacionais, a legislação e as normatizações elaboradas na passagem do século XX para o XXI, segundo Belo “[...] tem garantido a consolidação de um espaço promissor de exploração mercantil da educação no contexto de estruturação da escola pública” (BELO, 2015, p. 1527). Essas políticas, segundo o autor, legitimam novas formas de participação social que assumem formato de parcerias entre público e privado em educação e estão inseridas no intrincado processo de ordenamento jurídico do Estado diante as opções reformistas neoliberais que vem se impondo, inclusive nas reformas educacionais.

Segundo Oliveira, Costa e Borghi “[...] as legislações abrem oportunidades e incentivam o aumento de iniciativas de parcerias público-privadas, que vêm se mostrando como estratégias privatizantes que sucateia uma das parcelas mais frágeis da educação brasileira: a Educação Infantil.” (OLIVEIRA; COSTA; BORGHI, 2015, p. 1587). Consequentemente, afirma ainda a autora, “[...] se corre o risco de perdas de direitos conquistados e adquiridos com muitas lutas em prol da infância.” (OLIVEIRA; COSTA; BORGHI, 2015, p. 1587).

Nesse sentido, a compra de vagas inicia conjuntamente com a implementação da lei da obrigatoriedade (lei 12.796) que escancarou a grande demanda que o Poder Executivo não consegue atender a décadas. Se, por um lado, existe a lei que determina a obrigatoriedade de acesso às crianças de quatro e cinco anos de idade às instituições de ensino, por outro, existe o PNE (lei 13.005/2014), que aponta para um aumento da oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade.

Dessa forma, cabe aqui fazer uma relação entre as duas legislações (lei da obrigatoriedade e PNE) e a fragilidade que elas impõem ao direito das crianças à qualidade da educação. Peroni (2018), ao referir-se à materialização do privado na Educação Básica aponta que:

Essa privatização pode se dar de diversas formas. Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo: na educação de Jovens e Adultos, no Programa Brasil Alfabetizado; na educação infantil através das creches comunitárias e, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas têm atuado. Através da venda de materiais pedagógicos, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação. E, ainda, através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar. (PERONI, 2018, p. 214)

Nesse sentido, desde 2017 o município do Rio Grande estabeleceu esta parceria com escolas privadas que atendem a etapa da creche e, com isso, aloca as crianças de famílias que tenham recorrido ao Poder Judiciário nestes espaços educativos privados, investindo um baixo valor econômico sobre essas vagas. Conforme pode-se perceber no trecho da liminar abaixo:

DEFIRO a tutela provisória de urgência para determinar ao Município do Rio Grande/RS que disponibilize, às suas expensas, no prazo de 5 (cinco) dias, vaga em turno integral e **efetue matrícula** do autor, na EMEI X ou outra instituição pública próxima à residência de sua família. Em não sendo possível, que disponibilize vaga e **efetue matrícula da criança em escola particular** mais próxima de sua residência, também às suas expensas. Expeça-se mandado para intimação pessoal do Exmo. Sr. Prefeito Municipal para cumprimento da decisão liminar, no prazo nela fixado. (Liminar 5, Manuella, 2a1m) [grifos meus]

Deste modo, percebe-se a fragilidade do discurso da qualidade do atendimento dispensado à Educação Infantil, pois se, por um lado, temos a afirmação da qualidade no atendimento às crianças que aponta a necessidade de um contexto educativo de superação da perspectiva assistencialista, conforme aparece nas DCNEI, por outro, temos certo descaso com essa qualidade quando se terceiriza o atendimento infantil ou quando não há preocupação com número de crianças por sala.

Nesta perspectiva, de uma concepção que defende a oferta da Educação Infantil sustentada na Resolução 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), compreende-se que essa oferta educacional é responsabilidade do Estado e deve acontecer em creches e pré-escolas que se configurem como espaços não domésticos, regulados e submetidos à supervisão pelo respectivo sistema de ensino, além de sujeitos ao controle social. (BRASIL, MEC, 2009). A expansão da oferta, então, deve estar articulada com a qualidade do serviço. A partir do momento em que se excede o número de crianças por turma, frente ao estabelecido; ou adota-se a compra de vagas na iniciativa privada, a qualidade do atendimento fica relegada a segundo plano.

Diante disso, assistimos políticas públicas educacionais decorrentes de parcerias entre o setor público e o privado evidenciando que, apesar dessas parcerias, em geral, efetivarem uma ampliação do acesso para algum nível, etapa ou modalidade educacional, nem sempre esse direito a uma vaga traz consigo a garantia da qualidade, condição essencial para a efetivação do direito e democratização da educação (CURY, 2007). Sobre a qualidade e as parcerias, Flores e Peroni afirmam que:

Na atualidade, tem recebido destaque um modelo de atendimento às crianças de até seis anos de idade que pode colocar em risco o direito garantido no plano legal. Trata-se da expansão da oferta a partir da ampliação do número de convênios entre municípios e instituições privadas de caráter beneficente, filantrópico ou comunitário, política de atendimento que minimiza a responsabilidade do Estado e para a qual costuma prevalecer o menor custo, fragilizando, em certos casos, princípios constitucionais basilares do direito à educação, como a qualidade, a gratuidade e a gestão democrática. (2018, p. 135)

Outros estudos, como o de Flores e Susin (2013), analisam a expansão da oferta de Educação Infantil, chamando a atenção para os riscos em termos de qualidade, nos casos em que a privatização da responsabilidade do Estado com a educação das crianças bem pequenas

vem sendo assumida por instituições do setor privado que não se comprometem com os parâmetros nacionais de qualidade e fragilizam a efetivação do direito educacional.

A exemplo disso, trazemos aqui um aspecto dessa precariedade no atendimento que ocorre no setor privado, uma vez que, na rede municipal, existe um Plano de Carreira para os professores que incentiva o avanço em suas formações, com níveis salariais atrelados ao grau de escolaridade, além de garantir uma jornada destinada à formação continuada. Essa não é uma realidade nas escolas de Educação Infantil privadas, que, na maioria das vezes, contrata professoras com a titulação básica para o exercício da docência na Educação Infantil (Magistério), sem haver um plano de formação continuada com carga horária destinada para isso. Esse aspecto é apenas um dos eixos que permitem afirmar a dicotomia existente entre os atendimentos destinados às crianças no setor público e no setor privado.

Aqui não cabe analisar a questão da judicialização relacionando-a apenas ao direito individual, pois há necessidade de se seguir parâmetros de qualidade, sob pena de transformar as creches em depósitos de crianças. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 01, de 07/04/1999, a revisão do Parecer nº 20/09, a Resolução nº 5, de 17/02/2009 do CNE e Resolução nº 4, de 13/07/10 – definem as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica e estabelecem o número máximo de crianças por professor. Consta expressamente do Parecer nº 20/2009 do CNE (p. 13), devidamente homologado em 09/12/2009, que a proporção a ser seguida é a seguinte:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos grupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Parecer nº 20/2009, p. 13).

Assim, o que se vê no material analisado é que as decisões judiciais que determinam a matrícula de uma criança na creche, na maioria das vezes, não levam em consideração essa questão, que acaba refletindo diretamente na qualidade de todo o processo educativo.

Além disso, as decisões judiciais nem sempre consideram que há um processo de inscrição de crianças na expectativa de serem atendidas pelo aumento planejado de vagas, tendo

em vista as inúmeras famílias que buscam atendimento pelo caminho regular de acesso e permanecem aguardando no sistema da SMEd. Enquanto ocorre esse processo regular, as crianças que judicializam a vaga passam na frente das demais crianças. Assim, da mesma forma que a vaga é um direito das crianças, a educação de qualidade também é um direito consagrado, que deve ser observado. Ainda sobre esta questão, analisando o material vemos a manobra utilizada pela SMEd, a fim de dar conta dos processos judiciais:

Às vezes, a gente acaba apertando mais um pouquinho para não ter que estar comprando vaga sem precisar. Aperta mais um, mais um, mais um, naquela história do mais um... Mas, quando já está muito cheia, às vezes tem inclusão e tudo, a gente acaba comprando vaga nas conveniadas, porque não tem o quê fazer, porque liminar a gente não pode negar, né? (Entrevista da Coordenadora do Núcleo de Matrículas – SMEd)

Nesse sentido, o processo de compra de vagas possibilita dois efeitos; um diz respeito à fragilidade do direito e outro à parceria público-privado, a qual fragiliza o discurso da qualidade, tudo isto imbricado em uma racionalidade neoliberal.

Por outro lado, de forma concomitante, há uma fragilização desse direito da qualidade frente à exigibilidade do direito e isso se dá por meio do processo de judicialização. O próprio processo de judicialização que trata do direito à vaga traz para a Educação Infantil a fragilidade da qualidade, visto que, no material de análise em nenhum momento aparece a qualidade como preocupação de garantia às crianças. Nesse sentido, o direito de acesso se sobrepõe ao direito da qualidade, como podemos perceber no trecho da liminar abaixo:

O artigo 227 justifica de plano o pedido, pois se constitui dever da família, da sociedade e do estado, assegurar às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ademias, é dever do poder público assegurar à criança atendimento em creche, conforme dispões o artigo 54, IV, do ECA (Liminar 5, Manuella, 2a1m).

Dessa forma, é possível afirmar que, na Contemporaneidade, há uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes conteúdos, tentando dar a direção para a educação pública. Para Susin e Montañó, “É por meio do poder público que será assegurada educação de qualidade para todas

as crianças numa sociedade capitalista e desigual como a brasileira, pois não há igualdade de direitos em uma sociedade de classes.” (SUSIN E MONTANO, 2015, p. 86). Segundo as autoras, a concretização do direito à Educação Infantil, enquanto direito público inalienável, é urgente, referindo que o descuido nessa fase educacional não poderá ser corrigido e se tornaria uma dívida impagável.

O que se coloca no momento é a necessidade da oferta de escola pública, gratuita e de qualidade, não somente para o Ensino Fundamental, mas para a educação infantil – oferta que se deve dar dentro de parâmetros de qualidade que respeite a criança e seus direitos. (SUSIN E PERONI, 2011, p. 285 – 286).

Para finalizar, afirmamos que foi possível compreender como o processo de judicialização foi se instaurando na sociedade Contemporânea e induzindo novas formas de pensar e problematizar o campo da infância e os contornos que este assume. Essas formas contemplam as relações estabelecidas entre crianças, adultos, judiciário, executivo e políticas públicas e o deslocamento nas formas do exercício de poder que estas possibilitam. Concordamos com Bujes (2015), quando esta afirma que, para lançar esse novo olhar, é preciso compreender como a racionalidade neoliberal possibilita pensar os inúmeros atravessamentos que o campo da educação ganha, em especial tratando dos sujeitos infantis.

Considerações finais

O objetivo central dessa pesquisa foi compreender quais condições foram possibilitando o processo de judicialização na Educação Infantil, especialmente sobre a oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade e quais seus efeitos para essa etapa educacional. Para isso, realizamos uma triangulação entre o material coletado a respeito da percepção dos indivíduos mediadores do processo na busca pelo direito à educação, onde analisamos alguns efeitos da judicialização para a Educação Infantil, como, por exemplo, o movimento da SMEd em tentar colocar cada vez mais crianças nas salas de Educação Infantil já existentes, a compra de vagas em escolas privadas para suprir a demanda e a relação da qualidade da Educação Infantil, que acaba sendo fragilizada pelos dois primeiros efeitos apresentados. A triangulação analítica entre o Judiciário, a SMEd e a família possibilitou a compreensão de que as políticas públicas voltadas para a infância se constituem no interior da racionalidade política do nosso

tempo, portanto, olhá-las, significa assumir que estas agem como uma ferramenta de condução da conduta das crianças e suas famílias.

O estudo nos permitiu perceber alguns deslocamentos ocorridos ao longo da história da Educação Infantil, especialmente destacando como esta etapa da Educação Básica foi ganhando visibilidade no campo das políticas públicas. Com isso, as crianças passam a ser vistas como sujeito de direitos tornando-se, então, alvo de governo biopolítico desde seu nascimento.

Porém, percebemos que, apesar de todo o processo trilhado pelas conquistas no campo da Educação Infantil no cenário brasileiro e municipal, ainda é necessário repensar novas práticas e políticas que venham a, de fato, colocar a Educação Infantil na sua posição de primeira etapa da Educação Básica.

Referências

BELO, Fernanda Ferreira. Relação mercantil no setor educacional: a parceria privada na escola pública. In: 3º Encontro FINEDUCA, 2015, Gramado, **Anais**. Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2015. p. 1442 – 1628.

BORGES, Julia Diniz Gutierrez. **As práticas de atendimento à infância no município de Rio Grande**: um recuo ao passado para problematizar o presente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei 12.796, 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei no 8.069 de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault e o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 259-280.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 21, p. 17-39, set/out/nov/dez, 2002.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

CERISARA, Ana Beatriz O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set, 2002.

CORRÊA, Bianca. A educação infantil. **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

CORRÊA, Bianca. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul, 2003

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez, 2007.

DAL'IGNA, Maria Claudia e SIERRA, Jamil Cabral. Parceria e governamentalidade: ferramentas para problematizar as relações socioeducacionais contemporâneas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.22, n. 3, p. 332-340, jul/set, 2018. \

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FLORES, Maria Luiza e PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan/abr, 2018.

FLORES, Maria Luiza; SUSIN, Maria Otília. Expansão da Educação Infantil através da parceria público privada: algumas questões para debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação). In: **Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. PERONI, Vera Maria Vidal (org.), Brasília: Liber Livro, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 230-249.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out/dez, 2017.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; COSTA, Beatriz Aparecida da; BORGHI, Raquel Fontes. Programas bolsa creche e pró-creche: dois casos de subvenção pública à iniciativa privada lucrativa. In: **Encontro FINEDUCA**, 3, 2015, Gramado. Porto Alegre. p. 1576- 1592.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan/abr, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE/RS. **Proposta Municipal para a Educação Infantil**. 2015. Disponível em https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20160513\proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 26/07/2023.

SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M. R. A educação infantil no Brasil: direito de toda criança ainda em construção. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 72-88.

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. V. A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a educação infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. V. 27, n2. Mai/ago. 2011.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 25-39, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

Submissão em: 13-12-2022

Aceite em: 01-07-2023

Citações e referências
conforme normas da:



VIVÊNCIAS DE UMA RESIDENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: uma análise crítico-reflexiva

Márcia Gomes Anjos¹
Maricleide Pereira de Lima Mendes²
Idalina Souza Mascarenhas Borghi³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas por uma residente no Programa Residência Pedagógica, do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2019), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana (BA). Buscamos tecer algumas reflexões sobre os saberes gerados e adquiridos, com o intuito de compreender os processos formativos que permearam as etapas e atividades do Programa. As pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa, embasaram a escrita deste artigo, as quais foram analisadas a partir do cruzamento dos dados coletados por meio da análise documental, da observação, da coparticipação e da regência, ocorridas com 29 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na disciplina de Ciências, em uma unidade do Ensino Básico no município de Iraquara (BA). Podemos perceber, pela análise, que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou à residente um maior convívio com o cotidiano escolar e oportunizou estabelecer a necessária relação e articulação entre a teoria e a prática, o que a levou a vivenciar a realidade do ser docente e a estabelecer a perspectiva da reflexão-ação-reflexão. Acreditamos que o presente trabalho é de profunda relevância para professores e pesquisadores da Educação do Campo por suscitar uma questão que é atual e necessária na Educação do Campo: a formação docente para o campo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação Inicial de Professor. Educação do Campo.

EXPERIENCES OF A RESIDENT IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN A RURAL SCHOOL: A CRITICAL-REFLEXIVE ANALYSIS

Abstract: The present work aims to present the actions developed by a resident in the Pedagogical Residency Program, of the Nucleus of Natural Sciences of the Degree Course in Rural Education with qualifications in Natural Sciences and Mathematics (2018-2019) of the Federal University of Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana-BA. We seek to weave some reflections on the knowledge generated and acquired, in order to understand the training processes that permeated the stages and activities of the program. Bibliographic, documentary and field research, with a qualitative approach, supported the

¹Graduada em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: marciarook@gmail.com

²Doutora e Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora do Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail:maricleide.mendes@ufrb.edu.br

³Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora e Coordenadora do Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) e Líder do grupo de Estudos e pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br

writing of this article, which were analyzed from the crossing of data collected through document analysis, observation, co-participation and conducting, which took place with 29 students from the sixth year of Elementary School Final Years, in the discipline of Science, in a unit of basic education in the city of Iraquara-Bahia. We can see from the analysis that the Pedagogical Residency Program provided the resident with greater contact with the school routine and provided the opportunity to establish the necessary relationship and articulation between theory and practice, which led her to experience the reality of being a teacher and to establish the reflection-action-reflection perspective. We believe that the present work is of profound relevance for teachers and researchers of Rural Education as it raises an issue that is always current as a matter of teacher training for the field.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Initial Teacher Training. Field Education.

EXPERIENCIAS DE UNA RESIDENTE EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN UNA ESCUELA RURAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO-REFLEXIVO

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo presentar las acciones desarrolladas por un residente en el Programa de Residencia Pedagógica, del Núcleo de Ciencias Naturales de la Carrera de Licenciatura en Educación Rural con titulación en Ciencias Naturales y matemáticas (2018-2019) de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana-BA. Buscamos tejer algunas reflexiones sobre los conocimientos generados y adquiridos, a fin de comprender los procesos de formación que permearon las etapas y actividades del programa. La investigación bibliográfica, documental y de campo, con enfoque cualitativo, apoyó la redacción de este artículo, los cuales fueron analizados a partir del cruce de datos recolectados a través del análisis documental, la observación, la coparticipación y la conducción, que se llevó a cabo con 29 estudiantes del sexto año. de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, en la disciplina de Ciencias, en una unidad de educación básica en la ciudad de Iraquara-Bahia. Del análisis se desprende que el Programa de Residencia Pedagógica brindó a la residente un mayor contacto con la rutina escolar y le brindó la oportunidad de establecer la necesaria relación y articulación entre teoría y práctica, lo que la llevó a experimentar la realidad de ser docente y a establecer la perspectiva reflexión-acción-reflexión. Creemos que el presente trabajo es de profunda relevancia para los docentes e investigadores de la Educación Rural ya que plantea un tema siempre vigente como tema de formación docente para el campo.

Palavras-clave: Programa de Residencia Pedagógica. Formación Inicial Docente. Educación de Campo.

Introdução

Os cursos de licenciaturas ao longo de sua história vêm buscando novas formas e modelos de articular o trabalho de formação de professores com a Educação Básica. Algumas iniciativas brasileiras no campo da formação de professores que buscam o diálogo entre a universidade e a escola pública têm como base a inserção de docentes em formação nas escolas de Educação Básica com objetivo de possibilitar formas de articulação entre professores experientes dessas instituições e aqueles que desempenham o papel de formadores nas universidades.

Aqui, iremos abordar o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que integra a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, e os princípios que regem a Educação do Campo, uma vez que a pesquisa ocorreu em um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, apresentando as ações desenvolvidas no PRP (2018-2019), do Núcleo de Ciências da Natureza do referente curso.

O PRP se move por meio de uma proposta de preparação teórico-prática para instigar a articulação entre a universidade e a Educação Básica, com o intuito de despertar o interesse na busca de identificar metodologias, experiências e estratégias, que proponham uma reflexão sobre um ensino de qualidade e que dê conta de atender às demandas e especificidades escolares de maneira contextualizada, valorizando, dessa forma, a realidade em que o aluno se encontra, no processo de ensino e aprendizagem, “[...] busca a formação teórico-prática dos futuros educadores, proporcionando-lhes condições básicas para o desempenho da profissão (da docência ou da gestão), tendo em vista o papel que lhes cabe na consolidação de uma educação pública democrática de qualidade” (PANIZZOLO *et al.*, 2012, p. 4).

Na educação e na escola do campo, as questões de identidade, diversidade social e complexidade sociocultural são apontadas como importantes fundamentos para uma educação significativa e de afirmação, transformação e valorização dos sujeitos que vivem nesse território (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

A construção de um projeto político de Educação do Campo constitui um desafio que se pauta na reflexão das histórias de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, bem como por perspectivas pedagógicas interculturais e interdisciplinares que valorizem as diferenças, particularidades e singularidades dos grupos étnicos e culturais em suas falas, corporeidade, imagens, saberes e fazeres (CALDART, 2012).

Nesse contexto, a Educação do Campo necessita de propostas educacionais que visem à valorização da cultura dos sujeitos camponeses e das especificidades do campo. Por muito tempo os povos do campo foram marginalizados porque viviam longe das cidades e executavam trabalhos braçais, pensava-se então que uma educação formal não seria necessária. Porém,

atualmente, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, veio a convivência cultural entre os sujeitos que vivem no campo e os sujeitos que vivem nas cidades. Portanto, a educação se torna imprescindível.

Segundo Antunes-Rocha (2009, p. 41), “as necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.” Nesse sentido, os cursos voltados para formação dos professores do campo contribuem para aprimorar as práticas destes na sala de aula, práticas estas que transformem a ação educativa e propiciem situações que valorizem a identidade e cultura do homem do campo.

Partindo do exposto acima, buscamos neste estudo analisar e refletir as ações desenvolvidas por uma residente no Programa Residência Pedagógica, do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018 - 2019) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana (BA), considerando as etapas de formação do referido Programa. Desse modo, para darmos conta de atingir tal objetivo, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições do PRP na formação inicial de professores da Educação do Campo?

Este estudo é relevante, pois, percebemos que existe uma carência na literatura de relatos de pesquisas em que sejam abordados os processos da prática docente do futuro professor da Educação do Campo em formação inicial, a partir das contribuições do PRP nesse processo formativo.

Para tanto, apresentamos na primeira seção uma breve discussão sobre os aspectos introdutórios do estudo; na segunda seção, uma reflexão sobre a Educação do Campo; na terceira, uma discussão sobre o PRP e o Núcleo Ciências da Natureza. Em seguida, é apresentado o delineamento metodológico do estudo, e, por fim, são apresentados os resultados da pesquisa, encerrando-se com a tessitura das conclusões.

Reflexões sobre a Educação do Campo

Antes de apresentar um embasamento teórico sobre a formação docente no PRP, é necessário compreender os princípios da Educação do Campo, pois ela não se trata apenas de uma formação para o campo, mas, também, é responsável pelo desenvolvimento de sujeitos

protagonistas de suas próprias histórias, por meio da valorização da identidade camponesa, bem como suas culturas e saberes populares, no âmbito de uma educação contextualizada.

A Educação do Campo nasce dos movimentos sociais, que organizados lutam por uma educação que vise à valorização da cultura e da identidade dos camponeses. Nas palavras de Moraes (2011),

O campo é concebido como um espaço de convivência e de relações coletivas onde a educação emerge com a incumbência de mediar todas essas relações, ou seja, as relações humanas, as relações dos homens com a natureza. Uma proposta de educação baseada nos conhecimentos concretos dos sujeitos que habitam o campo deve compreender muito mais do que a sala de aula ou a escola, mas, toda a comunidade, todas as relações de identidade coletiva, as ações de luta e reivindicação, de posicionamento e pertencimento, são essas as relações consideradas pelos próprios camponeses como prática educativa e de formação. (MORAES, 2011, p. 30).

No sentido que refere o autor acima, acreditamos e defendemos que, para trabalhar como professor nas escolas do campo, é necessário ter essa compreensão sobre campo e sobre a Educação do Campo. A Educação do Campo está para além de um ensino convencional, pois é um movimento capaz de agregar todos os povos camponeses no processo de luta e de valorização da terra, pela permanência do homem e da mulher do Campo.

Falar sobre a Educação do Campo é relembrar os processos de lutas ocorridos pelos movimentos sociais protagonizados pela classe oprimida em busca de uma Educação que se estabeleça como prática libertadora, capaz de proporcionar autonomia à classe por meio da coletividade, construindo e reconstruindo práticas e métodos de Educação, rompendo o paradigma de um contexto voltado para o meio urbano.

Para Caldart (2012), o movimento da Educação do Campo possui mão dupla, pois, segundo essa autora, o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social para facilitar a compreensão do conhecimento de uma Educação libertadora resultante da luta pela educação popular. Para isso, é necessário entender que se trata de um movimento contra-hegemônico⁴ capaz de agregar a valorização sociocultural para

⁴ A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (FREIRE, 2019, p. 2).

uma sociedade justa, democrática, participativa e solidária, tratando-se de um projeto alternativo, sem opressão e, como a mesma autora afirma, nas palavras de Freire, que

É também o que nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo. Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. (CALDART, 2003, p. 64 - 65).

Diante desse movimento por uma educação transformadora e com a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo, o coletivo de camponeses foca em conquistas para implementar as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Em 2007, veio a primeira conquista por meio da implementação, pelo Ministério da Educação, de um projeto piloto que contemplou quatro universidades federais com a oferta das primeiras turmas das LEdoCs. Nos anos seguintes, foram lançados editais com chamada pública para universidades e institutos implantarem esses cursos que se inspiraram na Pedagogia da Alternância, em seus tempos e espaços formativos, intercalados entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Como sinalizado, a Pedagogia da Alternância, é constituída por dois espaços formativos: um espaço que compõe uma parte teórico-pedagógica desenvolvida na unidade de ensino – chamado Tempo Universidade – e outro espaço que compõe a parte prática desenvolvida na comunidade – chamado Tempo Comunidade – no qual os estudantes estabelecem a relação entre a teoria e a práxis, desenvolvendo atividades de pesquisa e de extensão em suas respectivas comunidades. A Pedagogia da Alternância permite o entrelaçamento entre a universidade e a comunidade proporcionando um processo formativo contextualizado, unificando os conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais por meio de atividades interdisciplinares, que envolvem uma multiplicidade de ações e práticas educativas, com diferentes características.

Para Freitas (2011), os cursos das Licenciaturas em Educação do Campo possuem o objetivo de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, pois estes devem considerar a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. A formação docente está para além da docência, como afirma Freitas (2011), por isso é importante reconhecer o real papel do educador nos espaços, não somente educativo, mas

social. Nesse sentido, é necessária a concepção de uma educação condizente com a realidade de cada sujeito envolvido e a Educação do Campo cumpre com esse papel, pois,

A metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família. No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e, conseqüentemente, ampliado os conhecimentos e relacionado a acontecimentos mais globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e a prática, o saber intelectual e o saber popular. (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 6).

A Pedagogia da Alternância possibilita uma sustentação, não somente no sentido educacional, mas favorece o fortalecimento da agricultura familiar, aplicada à prática pedagógica e à relação escolar, bem como é capaz de possibilitar o desenvolvimento comum, pois os jovens carregam o papel fundamental de transmissão de conhecimentos, tanto adquirido na escola quanto na comunidade, em que permite a junção da teoria e da prática comunitária, afinal “[...] como podemos construir um modelo pedagógico que seja capaz de articular e integrar o mundo da vida, da educação, do trabalho e da comunidade no meio rural? A Pedagogia de Alternância consegue, pois, contemplar esse anseio” (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 10).

E esse meio de educação não poderia fugir dos princípios da Educação do Campo, pois trazem a fundamentação e a importância da história de vida e de todos os saberes e fazeres tradicionais dos povos, que envolvem os jovens como sujeitos de sua própria história abraçando a valorização identitária camponesa e levando o conhecimento para a comunidade no processo enriquecedor de transformação e exaltação do campo.

É necessário também que a educação valorize os costumes, as crenças, a música, isto é, a cultura como um todo, para que o agricultor, representado pelo jovem, possa cada vez mais ter gosto pela vida camponesa, resgatar a autoconfiança e autoestima e que possa sentir orgulho de ser agricultor e exercer sua profissão com dignidade. (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 10).

Destacamos aqui que as LEdoCs têm uma marca constitutiva, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, pois rompem com os paradigmas tradicionais que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. Por meio dessa compreensão, é imprescindível que a formação docente pleiteada pela ação dos movimentos sociais seja vista como um avanço para o campo.

O processo acadêmico nas LEdoCs não trata apenas de um ensino curricular contextualizado, mas, também, de uma formação humana capaz de abrir os horizontes voltados para uma luta na qual a sociedade seja mais equânime e democrática, no sentido de que a educação brasileira deva ser enxergada como uma porta de entrada para um país mais justo e igualitário, agregando meios da existência de políticas públicas para a valorização do campo e dos povos existentes, podemos considerar também que “[...] a afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no país e, igualmente, a Educação do Campo” (MOLINA, 2017, p. 590).

Molina (2017) traz uma concepção enriquecedora da importância da formação docente enquanto educador do campo e para o campo, pois não há possibilidade de haver transformações nas escolas do campo sem que os educadores venham dessa mesma realidade formativa, não desmerecendo as demais formações docentes, apenas enfatizando a fundamental importância de haver profissionais capacitados e enraizados no desejo de transformação social e valorização da identidade dos homens e das mulheres envolvidos(as); não somente enquanto escola, mas como a comunidade, no sentido de alicerçar nos estudantes o conceito de saberes dentro dos princípios da Educação do Campo para o campo e a escola deve ser a base para que ocorra essa transformação.

Nessa mesma linha de pensamento, Molina e Freitas (2011), em seus escritos, apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo, por meio da construção da identidade da escola do campo. Assim, seguimos acreditando que a escola do campo deve estar aberta à construção e à vivência de uma práxis educativa, que fortaleça os processos de transformação e emancipação dos sujeitos camponeses.

O Programa Residência Pedagógica e o Núcleo Ciências da Natureza

Neste espaço da escrita vamos trazer uma apresentação do Programa Residência Pedagógica (PRP), com base nos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apontando as suas proposições no que diz respeito à diversidade de possibilidades que o integram. Segundo a CAPES,

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o

aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. (CAPES, 2020, p. 1).

Em março do ano de 2018, foi lançado o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo esse edital, o PRP é “[...] uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1). O PRP exigiu o cumprimento de uma carga horária total de 440 horas, distribuídas entre: 60 horas de ambientação na escola, 320 horas de imersão e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Dentre essas horas destinadas à imersão, pelo menos 100 horas devem ser dedicadas à regência, de modo a contemplar o planejamento e execução de atividades didáticas.

Este programa propõe a aproximação da formação inicial e continuada, já que as escolas inseridas no Programa participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos professores preceptores e pela universidade. Integrando a Política Nacional de Formação de Professores, o PRP passa a ser uma porta de entrada de futuros docentes para o ingresso na sala de aula, sendo capaz de conduzir o residente por meio das etapas estabelecidas pelo Programa, desde a análise do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino até regência, para que ele possa vivenciar e aprofundar vários aspectos dos conhecimentos que são trabalhados no decorrer da formação teórica trazendo-o para a prática, participando ativamente das atividades e das relações cotidianas na escola, as quais, sem dúvidas, são processos fundamentais que contribuem ainda mais na formação docente.

O contato permanente da universidade com a escola, por meio da presença dos residentes e dos preceptores que orientaram os residentes e que participaram da formação continuada oferecida na universidade revelou um trabalho colaborativo. As vivências desenvolvidas no Programa podem ser vistas, pelos residentes na formação inicial, como uma oportunidade de complementação do conhecimento teórico com a implantação da prática, por meio do cumprimento das atividades relacionadas à prática docente. Por meio das etapas do programa, os residentes puderam vivenciar a realidade de estar inseridos em sala de aula juntamente com os preceptores do Programa. Ao desenvolver estas etapas, os residentes passam a ter o contato direto com a construção da formação profissional.

Essa vivência foi desenvolvida no Núcleo de Ciências da Natureza, subprojeto da Educação do Campo da UFRB, e buscou promover uma ação dialógica entre teoria e prática e possibilitar uma formação voltada para as reflexões acerca do ensino de Ciências para os sujeitos do campo, o que promoveu o exercício da prática pedagógica em sala de aula nas escolas do campo. Dentre essas práticas pedagógicas, destacam-se os períodos de imersão na escola e de intervenção pedagógica em articulação com a práxis educativa das escolas do campo, levando em consideração as bases legais que fundamentam a Educação Básica e suas relações com o contexto da Educação do Campo na Bahia e no Brasil.

O PRP se concretiza por quatro fases fundamentais para execução de um bom trabalho formativo, a sua criação se deu com a finalidade do aprimoramento na formação de professores, no entanto, ao surgir o Programa no curso de Licenciatura em Educação do Campo, todas as etapas passaram por uma adaptação em sua execução. Foram realizadas adequações ao Programa, dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância, executado em dois tempos formativos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com intuito de realizar o ensino contextualizado, capaz de atender todos os sujeitos envolvidos e valorizar a identidade daquele espaço escolar.

A primeira etapa do programa ocorre por meio da pesquisa. Antes de iniciarem as idas às escolas, os estudantes participam de encontros pontuais com seus preceptores para a discussão do programa de atividades da unidade curricular. No caso da Educação do Campo, nos encontros, foram realizadas rodas de conversas, estudos sobre temáticas relevantes e discussões sobre atividades que se articulem com os princípios da Educação do Campo e, também, orientações sobre regras a serem observadas durante o período de estágio; sobre a construção do diário de campo; o papel do professor preceptor e do professor formador.

Estas orientações constam no Manual do Programa, mas são retomadas pelos preceptores em leituras coletivas com o intuito de ajudar os estudantes a entenderem seu papel. Os primeiros encontros também envolveram a orientação sobre aspectos de ordem legal, como jamais assumir sozinho a sala de aula em que a residência está ocorrendo, o residente deve ter essa última orientação bem evidente quando iniciar o período da regência.

Para desenvolver a pesquisa inicial foi necessário compreender os processos que farão parte da prática dentro do Programa, está se inicia com leituras de artigos que discutem a

temática, pois é imprescindível abranger suas concepções, bem como a leitura dos documentos oficiais da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular, visando observar de qual forma os documentos estão articulados com a realidade escolar.

Além da análise documental, foi realizado diálogo com professores, funcionários, equipe pedagógica e comunidade escolar, no intuito de identificar a concepção do referido grupo sobre a identidade pedagógica da escola e a compreensão da realidade sociocultural dos discentes. Nessas condições, é observada a dinâmica da escola do campo no que se refere às observações realizadas no documento do PPP, enquanto um norteador no objetivo da orientação das práticas educacionais que visam atender aos anseios e especificidades da escola, bem como identificar quais concepções filosóficas e pedagógicas e quais bases teóricas sustentam as concepções da educação. Quanto ao dito,

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2002, p. 5).

Sobre o período de observação, este surge como um momento importante, quando desperta no discente a associação dos estudos realizados e o que se vê acontecer na prática, no intuito de haver uma preparação inicial para a regência na sala de aula. Período esse, que se tornou fundamental nos primeiros passos na prática da docência, como colocado, cabendo ao residente ter um olhar crítico para as ações executadas na escola. A observação aqui foi realizada junto ao professor responsável que ministra a disciplina de Ciências e aconteceu na turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Nas visões de Pimenta e Lima (2005; 2006), a observação faz parte de uma ação importante para a compreensão das relações que os sujeitos sociais, aqui os estagiários residentes, estabelecem entre si com a escola. Freire (1992) complementa que é na observação que ocorre a aproximação da realidade com a escola, essa aproximação permite compreender os possíveis desafios a serem enfrentados na regência. Por meio destas visões expostas pelos autores, percebemos a importância da observação no processo de formação do futuro professor.

A coparticipação surge como o terceiro momento do estágio do Programa Residência

Pedagógica, sendo este um momento mais participativo em sala de aula, com maior contato com o aluno no intuito de conhecer mais de perto a turma e de haver uma melhor familiarização e preparação para o seguinte passo, a regência. A coparticipação é fundamental no decorrer do processo se configurando como troca de experiências e de conhecimentos, quando ocorre a socialização de saberes acadêmicos com os saberes populares dos sujeitos envolvidos. Nesta etapa, o professor regente possibilita ao residente uma maior interação na prática de ensino, participando mais como orientador na sala de aula, facilitando o ingresso da regência.

A regência passa a ser a quarta e última etapa da Residência Pedagógica, nesta, o residente assume a sala de aula. Essa etapa requer muito do estagiário residente, principalmente no comportamento, na postura, no conhecimento e no planejamento das aulas, devendo demonstrar sua metodologia de ensino de forma criativa para despertar a atenção dos alunos e não tornar a aula um momento de desinteresse. Nesse momento surge o desafio de fazer algo atrativo que facilite o aprendizado dos alunos e das alunas.

Essa fase é fundamental para o processo da prática de ensino, nas quais os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso são exercitados na prática. Aqui foi possível realizar as atividades embasadas nas ações contidas no projeto pedagógico, com foco nas necessidades da turma, a fim de contribuir, embora por um curto período, com o desenvolvimento e aprendizado dos educandos.

Metodologia

Para este estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Leite (2008, p. 98) “[...] possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto”, de caráter participativo. E como o PRP foi desenvolvido numa comunidade situada na zona rural, que possui peculiaridades e realidade próprias, realizamos uma pesquisa de campo/local com o intuito de conhecer o público-alvo da investigação.

De acordo com Gil (2008) a pesquisa de campo busca realizar o aprofundamento acerca de uma realidade específica e é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

A pesquisa focou na coleta das seguintes informações: nome da escola onde o Programa foi

realizado; endereço; número de funcionários e de professores; número de alunos; área extensiva e estrutura da escola; contatos dos professores e direção; quantidade de turmas e respectivas séries; objetivos e missão da instituição escolar. Além da pesquisa local, foram realizadas, conjuntamente, pesquisas documentais e bibliográficas, com abordagem qualitativa, as quais contribuíram para fortalecer os conhecimentos da residente quanto à realidade da escola do campo e as principais tendências teóricas que marcam a temática no momento da pesquisa.

O desenvolvimento da investigação aconteceu por meio de rodas de conversa, análise do Projeto Político Pedagógico da escola e por meio da observação participante – observação, coparticipação e regência – pela residente. O primeiro contato para a realização da pesquisa foi com a direção da escola, quando foi explicado o tipo de estudo a ser realizado e apresentado o PRP bem como a temática da pesquisa, juntamente com a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a apresentação dos documentos, foi obtida a resposta favorável ao desenvolvimento da atividade proposta.

A observação, a coparticipação e a regência ocorreram em uma turma com 29 discentes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola pública e do campo da zona rural no município de Iraquara (BA). Como discutem Ludke e André (1986), a observação é o momento de conhecer de perto a prática de sala de aula, mesmo já conhecendo a realidade da escola, essa se torna uma experiência ímpar, para observar a prática docente e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, possibilitando compreender as possibilidades da profissão docente. Essas três fases foram importantes para a plena interação, aprendizagem e desenvolvimento da residente com sua turma e com o professor perceptor. Como forma de garantir e resguardar os aspectos éticos, o Programa foi formalizado a partir de convênio estabelecido entre a universidade e a instituição concedente. Foram omitidos dados que pudessem identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Resultados e discussões

O desenvolvimento da pesquisa, mediante a imersão da residente no cotidiano escolar visou estabelecer uma relação dialógica entre a universidade – residentes, docentes orientadores e coordenação – e a escola campo – discentes, professores e professoras, coordenação pedagógica, direção, funcionários dos serviços gerais e pais e responsáveis – que considera a

importância do trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática, bem como sobre o desenvolvimento de competências que permitam uma reflexão da realidade escolar que, percebida criticamente permite as conexões necessárias sobre cotidiano escolar e relações sociais mais amplas.

A análise do Projeto Político Pedagógico

A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi uma parte fundamental na pesquisa, pois este tipo de análise se constitui uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas na observação participante.

Para Vasconcelos (2000), o PPP é um documento que constitui a sistematização das diretrizes de trabalho da escola e deve fazer parte do processo de construção participativa de uma escola, pois este vai definir as ações educativas a serem desenvolvidas na instituição. É um plano de organização do trabalho que a escola se propõe realizar. Assim como Vasconcelos, Veiga (2002) sinaliza que o PPP é um documento norteador para as práticas educacionais das unidades de ensino, pois estes devem atender às especificidades da escola.

O PPP pesquisado foi elaborado pela comunidade escolar e definido pela Secretaria de Educação do Município de Iraquara (BA). É importante salientar que a escola procura ter como base o seu PPP, tentando contemplar a realidade camponesa em algumas atividades de ensino e aprendizagem, não apenas acrescentando ou recortando conteúdos de um currículo de escola urbana, tendo muito ainda que avançar na Proposta Curricular para atender elementos da cultura camponesa. Percebemos que o PPP da escola se encaixa nas concepções propostas pelos autores Vasconcelos e Veiga.

Pensar em um projeto como base que valorize a identidade dos camponeses é repensar no marco na história da educação brasileira, de uma educação que por muitos anos foi negada à classe oprimida e que hoje deve atender a todas as classes, pensando na diversidade sociocultural contextualizada de acordo a realidade de cada sujeito, em que as escolas devem construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) em cima dessa perspectiva.

Borck (2014) afirma a importância da análise do PPP aplicado em desenvolvimento na escola, para que se possa haver uma nova reconstrução, pois nesses documentos estão os contextos históricos que são a premissa para refletir a escola que temos e a que queremos, com

suporte nos anseios de todo o corpo escolar, valorizando a história, a cultura e os processos de lutas e de resistência vivenciados pelos povos construtores dessa base.

Diante da análise do PPP da escola estagiada, foi notado que houve um planejamento dialogado na preocupação em tentar reduzir os “problemas” enfrentados na escola, como a baixa aprendizagem dos discentes; o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); incentivo ao corpo discente; evasão e repetência. Conhecer o PPP foi fundamental para o desenvolvimento da proposta do Programa.

Foi possível identificar também que algumas questões importantes para uma escola do campo deixaram de ser contempladas no documento analisado, como: a formação continuada para os docentes, com foco na Educação do Campo; a garantia identitária; a cultura e os fatores socioeconômicos dos educandos; a contextualização territorial do currículo escolar. É imprescindível garantir o direito dos alunos e das alunas de se reconhecerem como protagonistas daquele espaço, permitindo-lhes construir/ressignificar suas histórias, num contexto no qual está inserido. Acreditamos que a não contemplação dessas questões estão atreladas à falta de uma formação continuada dos professores e da gestão escolar para atuarem na Educação do Campo.

Partindo desta análise, viu-se a necessidade da escola propor debates e diálogos sobre a realidade dos alunos e das suas comunidades sobre suas vivências culturais, assim sendo, elaborar projetos buscando propostas pedagógicas que condizem com a realidade dos discentes, pois é necessário que o corpo docente busque alternativas e metodologias que contemplem as particularidades das comunidades atendidas, mostrando as possibilidades de uma escola do campo, com a educação voltada ao campo.

É de fundamental importância que haja uma construção coletiva perpassando por reflexões, desconstruindo a visão de cumprimento apenas documental e burocrática. Como afirma Veiga (2002, p. 9):

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

É necessário, portanto, a socialização deste documento com todos os sujeitos envolvidos, no intuito de uma elaboração reflexiva engajando, dessa forma, uma educação emancipadora e contextualizada, abrangendo as culturas, os costumes, as relações sociais e econômicas, pois são esses fatores que possibilitam a todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar o desenvolvimento e a formação de pessoas críticas, capazes de fazer uma leitura criteriosa e crítica da realidade que os cercam, para assim proporcionar modificações direcionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A observação participante

Nesta seção, apresentamos os resultados da observação participante que foi composta pela observação, coparticipação e regência. Nesta reflexão, buscamos dialogar sobre a importância das etapas de formação do PRP na formação do professor residente.

A observação surge como uma etapa inicial no processo da prática em sala de aula, um contato mais próximo com os alunos, com a intenção de objetivar e identificar fatores facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, bem como o trabalho do professor regente, no intuito de auxílio e aproximação no relacionamento com os alunos e professor, capaz de possibilitar um ambiente produtivo que proporcione um aprendizado significativo.

A observação foi um momento enriquecedor, de modelação que se passa pelo processo de transição em preparo para assumir mais adiante a sala de aula adotando as melhores práticas de ensino, por isso se torna um instrumento fundamental dentro do processo no Programa, que gradativamente se associa à teoria e à prática no ensino.

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para se superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção dos anos 90 do século anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação, que diz dos sujeitos, do conceito de prática, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 13).

O momento da observação é justamente a ligação entre ação-reflexão-ação, ou seja, a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo, percebido na fala

abrangedora das autoras Pimenta e Lima (2006), a importância sobre a concepção do estágio, conhecendo e se aproximando da realidade do ensino. Nessa perspectiva, é de fundamental importância fazer a associação entre o ensino adquirido no decorrer da formação docente e a prática adotada pelo professor regente, onde o princípio da Educação do Campo é abranger um ensino contextualizado que dê conta da realidade daqueles sujeitos envolvidos na sala de aula.

Esta fase é determinante para conhecer o ambiente escolar, como é o funcionamento da unidade de ensino na qual se vai trabalhar, com o intuito de assimilar a experiência. Ao observar a realidade de ensino de Ciências, a residente obteve várias impressões, principalmente quanto à importância da contextualização dos conteúdos estudados em sala de aula. Nessa etapa, a residente participou de algumas ações como diagnóstico de aprendizagem dos alunos, sendo possível conhecer os estudantes e suas práticas; observou as aulas ministradas pelo professor regente; realizou observações na reunião de pais e mestres, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, portanto se faz necessário a presença da família no ambiente escolar; observação de reunião dos professores.

Para Freire (1992), a observação não é um olhar vago, à espera de descobertas. É um olhar focalizado para detectar, diagnosticar o saber e o não saber do grupo, sendo assim uma ação altamente reflexiva. O professor que pretende obter um bom desempenho durante sua docência, precisa se colocar na posição de observador, pois a partir da observação poderá realizar possíveis ajustes durante o processo de ensino aprendizagem, quebrando a dicotomia entre a teoria e a prática.

A coparticipação vem logo após a observação, na qual o(a) residente e o(a) professor(a) regente trabalham em conjunto. O momento da coparticipação é a fase que o(a) residente começa a interagir com a turma, a auxiliar o(a) professor(a) regente em pequenas ações, nas suas atividades de rotina de sala de aula, como, por exemplo, na elaboração do plano de aula, pesquisas, correção de exercícios, chamadas no diário de frequência entre outros.

A partir da interação no processo de coparticipação, a residente percebeu a necessidade de ministrar aulas de reforço na área de Ciências, capaz de dar conta de atender aos alunos na esperança de sanar as dificuldades encontradas nos conteúdos estudados. Essas aulas de reforço foram desenvolvidas em forma de oficinas.

Essa experiência se tornou bem produtiva no decorrer do processo, pois na colaboração do professor foi possível o contato mais direto com os sujeitos ali envolvidos, adquirindo dessa forma o respeito dos alunos e a seriedade pelo PRP.

Sendo assim, o papel da residente, nesta fase do programa, foi a de mediar os conhecimentos através da metodologia do “aprender fazendo” e aprimorar seu olhar, instigando o desejo de fazer algo diferente, de fazer a diferença no âmbito escolar, de ampliar os saberes, enquanto professora, partindo de novos saberes reflexivos e libertadores.

Na regência, desenvolveram-se ações pedagógicas na sala de aula, sob orientação e supervisão do professor regente, com orientação direta no momento da aplicação, com acompanhamento e orientações constantes, durante as atividades desenvolvidas ao longo de todo o procedimento. As ações de ensino do decorrer da regência se tornaram enriquecedoras, mesmo com desafios enfrentados, porém, as metas foram alcançadas.

A experiência adquirida nesse processo carrega toda uma construção, abarcando os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos durante todo processo no programa. Na regência, a residente procurou desenvolver um ensino contextualizado para alcançar uma educação emancipatória. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) sinaliza e defende uma pedagogia para todos, mediante uma luta libertadora. Na mesma linha, Molina e Freitas (2011, p. 27) defendem uma educação que também seja contextualizada, dizendo que:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Sobre esse olhar, trata-se de um processo gradativo e formativo dentro do PRP, que se tornou fundamental. Freire (1987) afirma que a partir da autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participa-se de uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve se achar de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Nesse sentido, há uma transformação dos desafios e a solução perpassa pela contextualização, pois o processo de ensino e aprendizagem não ocorre afastado da realidade dos educandos, faz-se necessário um trabalho pedagógico que materialize a vida dos educandos,

como sinalizam Molina e Freitas (2011, p. 26):

É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Dessa forma, é possível compreender a materialidade de um ensino contextualizado, existente no âmbito escolar, além da valorização dos conhecimentos diversos existente naquele espaço, ressignificando a importância da coletividade.

Houve desafios no decorrer dos processos dentro do PRP, como: a própria adaptação do Programa dentro da realidade do ensino contextualizado para atender a Educação do Campo; o deslocamento para a instituição; a preparação dos planos de aulas; pesquisas e busca em livros; enfrentamento frente à classe; entendimento da realidade dos alunos e os trabalhos acadêmicos e sequências didáticas; relatos; reuniões; entre outros. Entretanto, com o auxílio do professor regente, do preceptor, dos demais residentes, alunos e orientador auxiliando, o trabalho se tornou coletivo.

A experiência vivenciada levou a residente a conhecer e materializar o ser professor. Observou, participou, planejou, executou e avaliou os discentes e suas atividades, nos diversos momentos do programa, a saber: observação, coparticipação e docência. Durante seu período de Programa, diversas experiências concretas que envolviam alunos, professores e comunidade local foram desenvolvidas, o que oportunizou mais aprendizado e experiência profissional. Pois “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 104).

O desenvolvimento de todas as ações serviu para a residente pensar e refletir sobre o seu fazer docente. Permitiu a residente aprimorar seu olhar, suscitando o desejo de fazer algo diferente, de fazer a diferença no âmbito escolar, de ampliar os fazeres enquanto professora do campo, partindo de novos saberes reflexivos e libertadores. Pois, como disse Freire,

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Realizar o PRP em uma escola do campo fez aflorar o entendimento sobre o que realmente é a Educação do Campo, a qual está intimamente ligada às questões identitárias, intelectual, cultural, social e econômica de cada sujeito, sua comunidade e sua história. A residente entendeu que é preciso desenvolver as atividades não somente como um conteúdo a ser aprendido, mas sim como uma experiência escolar que contribua para a melhor convivência e sobrevivência do sujeito no seu cotidiano e abrangência, permitindo ao aluno ler o livro e, a partir dele, ler também o mundo, ler com os olhos, com o coração, com a consciência crítica, com a vontade de transformar a realidade posta e opressiva.

Considerações finais

Este trabalho trouxe reflexões sobre a experiência de uma residente no Programa da Residência Pedagógica desenvolvido em uma escola do campo. Como sinalizado nos resultados, a residente alcançou diversos ganhos no campo da experiência profissional e intelectual, o que gerou a produção de novos conhecimentos e experiências pedagógicas voltadas para os discentes de uma escola do campo.

As etapas ocorridas desde a participação direta e indireta proporcionou bons resultados com todos os participantes. A interação estabelecida e vivenciada entre o professor regente e a residente se mostrou favorável ao desenvolvimento das atividades, possibilitando uma experiência enriquecedora. Foi um desafio adaptar a regência para o ensino na perspectiva da Educação do Campo, mas este proporcionou muito aprendizado e permitiu a residente colocar em prática questões que sempre foram discutidas nos encontros, bem como pensar e estruturar um processo de ensino e aprendizagem que considere o contexto social e familiar dos discentes de forma humana e significativa.

Por meio dessa vivência no campo do PRP, percebemos que as escolas do campo ainda precisam ser mais bem equipadas, percebemos também a necessidade de uma formação continuada dos docentes, com foco na Educação do Campo, bem como a contextualização territorial do currículo escolar. Vimos que a escola avançou muito quanto às práticas pedagógicas, o próprio Projeto Político Pedagógico da escola privilegia a Educação do Campo, no entanto, a falta de equipamentos para estudos mais avançados, como computadores, laboratórios para experiências diversas, canteiros, laboratório vivo e outros, dificultam o avanço

de professores e discentes na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Participar do Programa da Residência Pedagógica dentro da modalidade da Educação do Campo trouxe a oportunidade de articular teoria e prática por meio da ação dialógica e de atividades e experiências que disseminam a importância da valorização e da consolidação das escolas do campo. Porém, sugerimos que os debates acerca das escolas do campo sejam cada vez mais divulgados e realizados, que as pesquisas e publicações sejam expostas de forma mais ampla, tudo isso com o objetivo de trazer melhores condições para as escolas do campo e seu público-alvo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Rosely Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BORCK, Izis. **Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus do Monte**. (p. 2-12). Palmeira. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAPES. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 17ª Edição, 1987.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumento Metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREIRE; Nita. Palavra Aberta – O Legado da Obra de Paulo Freire Para a Educação Global Contra-Hegemônica. p. 1-10. 2019. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. v.35. 2019.

GNOATTO Almir Antonio *et al.* Pedagogia da Alternância; uma proposta de Educação e desenvolvimento no campo. **XLIV CONGRESSO DA SOBER** “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”. Fortaleza 23 a 27 de julho de 2006. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. p. 1-20.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos, técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Métodos de Coleta de Dados**: Observação, Entrevista e Análise Documental. (p. 25 – 44). São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo Para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, i. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MORAES, Valdirene Manduca de. **A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para Educadores do Campo**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

PANIZZOLO, Claudia et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, anais, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. (p. 1-24). Revista Poíesis, 2005/2006).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. Ed. São Paulo: Liberad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da Escola:** Uma Construção Coletiva. (p. 1-10). 2ª edição. Papirus Editora, 2002.

Submissão em: 07/03/2022

Aceito em: 13/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

PERCEPÇÃO DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA PELA COMUNIDADE DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulino Ferreira Filho¹
Rosilene Paula da Silva²
Helena Amaral da Fontoura³

Resumo: Este trabalho teve como objetivo compreender a percepção que a Comunidade do Curso Técnico em Edificações referente à Disciplina de Biologia. Os participantes foram a Professora de Biologia, a Chefe do Departamento de Área de Construção Civil, a Técnica em Assuntos Educacionais e alunos do Curso de Edificações, turmas de 1º e 3º semestre. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, que utilizou questionário semiestruturado, observação neutra e análise de documentos. Observamos que os participantes entendem que os conteúdos tratados na disciplina Biologia têm grande relevância para a formação do Técnico em Edificações. Através da análise dos Planos de Ensino também verificamos algumas tentativas de relacionar a Biologia e a Construção Civil. A Técnica em Assuntos Educacionais apresentou um melhor entendimento da relação entre Biologia e Edificações, citando a busca por minimizar impactos causados pela obra no ambiente, além do planejamento e utilização de produtos e materiais corretamente nas construções. Isso pode ser fruto de sua formação, já que é licenciada em Biologia e atuou como professora na área. Para os alunos, estudar Biologia é importante, pois os leva a conhecer os seres vivos e o funcionamento do corpo, valorizando também o meio ambiente; entretanto alguns deles afirmaram que a Biologia não contribui em nada na sua formação como técnico. Inferimos então a necessidade de maior contextualização dos conteúdos de Biologia com as questões próprias da Área de Edificações.

Palavras-chave: Biologia. Educação profissional. Educação de jovens e adultos.

PERCEPTION OF THE BIOLOGY DISCIPLINE BY THE COMMUNITY OF THE TECHNICAL COURSE IN BUILDINGS IN THE MODALITY OF EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Abstract: this work aimed to understand the perception that the Community of the Technical Course in Buildings referent to the Discipline of Biology. The participants were the Professor of Biology, the Head of the Department of Civil Construction Area, the Technique in Educational Affairs and students of the Building Course, classes of 1st and 3rd semester. This is a qualitative case study, with semi-structured interviews, neutral observation and document analysis. We observed that the participants understand that the contents treated in Biology have great relevance for the training of the Building Technician. Through the analysis of the Teaching Plans, we also verified some attempts to relate Biology and Civil Construction. The Technician in Educational Affairs presented a better understanding of the relationship

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Mato Grosso. E-mail de contato: paulino.ferreira@ifmt.edu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora na Rede Municipal de Várzea Grande. Membro do Grupo de Estudos em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail de contato: rosyl2009@hotmail.com.

³ Doutora em Ciência pela Escola Nacional de Saúde Pública. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas. E-mail de contato: helenafontoura@gmail.com.

between Biology and Buildings, citing the search to minimize impacts caused by the work on the environment, in addition to the planning and use of products and materials correctly in constructions. This may be the fruit of her formation as she holds a Degree in Biology and has worked as a teacher in this area. For students, studying biology is important, because it leads them to know living beings and the functioning of the body, also valuing the environment; however, some of them stated that biology did not contribute anything in their training as a technician. We then infer the need for greater contextualization of biology contents with the issues specific to the Building Area.

Keywords: Biology. Professional education. Education of young people and adults.

PERCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA POR LA COMUNIDAD DEL CURSO TÉCNICO EN EDIFICACIONES EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen: este trabajo tuvo como objetivo comprender la percepción que la Comunidad del Curso Técnico en Edificación referente a la Disciplina de Biología. Participaron el Profesor de Biología, el Jefe del Departamento de Construcción Civil, el Técnico en Materia Educativa y alumnos del Curso de Edificación, clases de 1er y 3er semestre. Se trata de una investigación cualitativa de estudio de caso, que utilizó un cuestionario semiestructurado, observación neutral y análisis de documentos. Observamos que los participantes entienden que los contenidos tratados en la disciplina Biología tienen gran relevancia para la formación del Técnico de Edificación. A través del análisis de los Planes de Enseñanza, también verificamos algunos intentos de relacionar Biología y Construcción Civil. El Técnico en Asuntos Educativos presentó una mejor comprensión de la relación entre Biología y Edificaciones, citando la búsqueda de minimizar los impactos causados por el trabajo en el medio ambiente, además de la planificación y uso correcto de productos y materiales en las construcciones. Esto puede ser resultado de su formación, ya que es licenciada en Biología y se desempeña como docente en el área. Para los estudiantes es importante estudiar Biología, ya que los lleva a conocer los seres vivos y el funcionamiento del cuerpo, valorando también el medio ambiente; sin embargo, algunos manifestaron que la Biología no les aportó nada en su formación como técnico. Inferimos entonces la necesidad de una mayor contextualización de los contenidos de Biología con los temas específicos del Área de Edificación.

Palabras-clave: Biología. Educación profesional. Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem sendo marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas (Brasil, 2007). Por isso se faz necessário pensarmos em uma educação que atenda às necessidades desses indivíduos na perspectiva de formar cidadãos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para exercerem direitos e deveres. Estes retornam à escola devido às novas exigências do mundo do trabalho competitivo e excludente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de

1996 (Brasil, 1996), trata o tema da Educação de Jovens e Adultos no capítulo 2, seção V, Artigos 37 e 38. Esta prevê, em seu Art. 37, que a Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Já o § 1º desse mesmo artigo orienta que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

O Programa foi lançado via Decreto nº 5.478 de junho de 2005 e revogado pelo Decreto nº 5.840 de julho de 2006. O primeiro Decreto de 2005, previa carga horária máxima de duas mil e quatrocentas (2.400) horas. Com o Decreto de 2006 ficou constando uma carga horária mínima de duas mil e quatrocentas (2.400) horas, não determinando carga horária máxima. Estabeleceu também, em seu Art. 2º, que as instituições federais deveriam implantar cursos e programas regulares nessa modalidade até o ano de 2007.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT/Campus Cuiabá, foi ofertado o Curso de Edificações, onde os alunos fizeram matrícula única, cursando disciplinas do núcleo comum e disciplinas da área técnica.

“A cadeia produtiva da área da construção civil vem proporcionando impactos ambientais imensuráveis, que, devido às suas particularidades, acabaram se tornando significativos em escala global” (Silva, Quelhas & Amorim, 2017, p. 152). Segundo os autores, foi verificado, em âmbito nacional, a falta de um modelo adequado de redução de impactos ambientais pelas pequenas e médias empresas do setor da construção civil. “Apesar de a cadeia produtiva da construção civil ser ampla, verifica-se que é subaproveitada quanto às ações de sustentabilidade” (Silva, Quelhas & Amorim, 2017, p. 153).

“A Sustentabilidade é um fenômeno relativamente novo no contexto empresarial. Especificamente na construção civil, as pressões exercidas pela opinião pública e pelos setores organizados da sociedade civil, em relação aos problemas ambientais, tem levado os governantes de muitos países a incorporar de modo crescente as dimensões ambientais em suas políticas públicas” (Silva, Quelhas & Amorim, 2017, p. 154).

Em se tratando da Construção Civil e sua relação com a disciplina de Biologia, as atividades propostas em sala de aula, sejam disciplinares ou interdisciplinares, devem situar os alunos para além de uma visão reducionista de ambiente. No curso de Edificações, os docentes podem problematizar as questões que relacionem a proteção ao meio ambiente nas variadas etapas dos serviços e processos da construção civil.

Quando levarmos nossos alunos a refletirem sobre isso, seja em uma disciplina isolada ou através da interdisciplinaridade, poderemos suscitar atitudes ambientais que perpassem os contextos social, político, escolar, universitário, industrial, e retornem em qualidade de vida para as pessoas.

A importância desta pesquisa reside no fato de que precisamos nos posicionar de forma ética em relação aos cuidados com o meio ambiente e com nossa responsabilidade com as futuras gerações. O ser humano precisa entender que ele é parte do ambiente e que sem o meio natural não há possibilidade de nossa existência na terra.

Buscamos então compreender, na visão do professor, dos gestores e dos discentes do Curso de Edificações na Modalidade de Jovens e Adultos, a importância da disciplina de Biologia e do seu potencial em mobilizar conhecimentos e atitudes necessárias a um profissional da área da construção civil pronto a desenvolver práticas pessoais e profissionais que visem um convívio harmonioso com a natureza.

Desenvolvimento

É necessário que as pessoas que exercem a docência tenham competência profissional para tanto, com domínio adequado da ciência, da técnica e arte da mesma (García, 1999). “É preciso haver uma intelectualização do trabalho docente, de modo que estes profissionais questionem criticamente a sua percepção de sociedade, de escola e do ensino, assumindo uma responsabilidade [...] com a transformação do pensamento e das práticas dominantes” (Silva, 2019, p. 85). Para a autora, os docentes têm o compromisso para além de transferir um conhecimento, mas como agentes de transformação social, através de uma criticidade no pensar e no agir. Entretanto é necessário refletirmos sobre

A grande carga de responsabilidade atribuída aos professores, somados à insegurança em que vivem, os leva a aceitar os princípios regulamentares e

tecnocráticos que lhes dão uma aparente segurança [...]. Essas condições fazem com que os profissionais atuem subjugados à autoridade burocrática, ficando a reflexão docente postergada em seu próprio curso (Silva, 2019, pp. 83-84).

Para o trabalho docente com a disciplina de Biologia, as práticas interdisciplinares parecem bem apropriadas, principalmente por se tratar de um curso onde o currículo prevê uma integração entre as disciplinas da área técnica com as disciplinas da base comum. É fato que alguns docentes ainda se fecham com receio de compartilhar com o outro, quando na verdade deveriam estar abertos a trabalhos colaborativos. As práticas desenvolvidas de forma interdisciplinar são pensadas como de maior êxito, já que teremos forças e conhecimentos sendo somadas em prol de um objetivo comum.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2006), a disciplina de Biologia tem como um dos seus desafios “... possibilitar ao aluno a participação nos debates contemporâneos que exigem conhecimento biológico” (p. 17).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (Brasil, 2000a), frequentemente o professor de Biologia se questiona sobre quais conteúdos priorizar, quais os objetivos de aprendizagem a serem perseguidos e como atingi-los. Esse profissional precisa ter claro a importância que os conteúdos se apresentem como problemas a serem resolvidos com os alunos. Entretanto, o ensino de Biologia, na maioria das vezes, encontra-se longe do cotidiano do aluno, e isso dificulta que o mesmo perceba a relação existente entre a teoria estudada em sala de aula e seu cotidiano (Brasil, 2006).

A dívida social com o público de jovens e adultos não escolarizados buscando conhecimento para inserção no mundo do trabalho e na busca por incremento salarial esbarra no desafio pedagógico da formação de professores. Brasil (2000b) destaca que a formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no Art. 22 da LDB, onde estipula que “... a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (p. 10).

Metodologia

Na presente investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa, onde o pesquisador busca compreender fatos e informações para solução de um determinado problema proposto. A pesquisa foi realizada no IFMT/Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, entre os meses de agosto a outubro de 2009. Todos participaram de forma voluntária. Cumpre salientar que não apresentamos dados de aprovação em Conselho de Ética pois optamos por aplicar questionários que não envolvem risco aos participantes.

Não resta dúvida sobre a importância dos dados levantados e como eles podem ajudar a entender questionamentos presentes e fundamentar pesquisas futuras nessa área. Além disso, já tendo sido apresentado na forma de comunicação oral em evento científico da área da Biologia, acreditamos que os achados merecem uma publicação em periódico. Os prazos de realização da mesma podem ser considerados por alguns como sendo antigos, mas a importância dos mesmos supera as prováveis indagações. Destacamos ainda que as informações aqui discutidas atestam um momento histórico da educação em nosso país e da memória do IFMT/Campus Cuiabá. Uma Instituição que há mais de 100 anos vem formando pessoas e transformando vidas através do ensino na Capital de Mato Grosso.

Os componentes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no 1º e 3º semestres do Curso de Edificações no Programa de Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 2009/2. Já os servidores que responderam ao questionário foram a Professora de Biologia; a Chefe do Departamento da Área de Construção Civil e a Técnica em Assuntos Educacionais (Tabela 1).

Como instrumento para construção do inventário de dados utilizamos questionário semiestruturado, observação neutra e análise de documentos. Na perspectiva de conhecer o participante investigado e também como forma de interação entre pesquisador/participante.

A resposta de um mesmo aluno apareceu em mais de uma categoria na tabulação dos dados, onde o analisado não foi a quantidade de participantes, mas a abrangência das respostas.

Já os documentos analisados foram os Planos de Ensino de Biologia do Curso Técnico de Edificações no Programa de Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Turmas de 1º e 3º semestres.

Tabela 1 – questionário aplicado com servidores do IFMT/Campus Cuiabá.

Questionário – Servidores		
Professor de Biologia	Técnico em Assuntos Educacionais	Chefe de Departamento
1)Nome	1)Nome	1)Nome
2)Idade	2)Idade	2) Idade
3)Idade	3)Idade	3)Idade
3)Formação (citar a Instituição)	4) Formação (citar a Instituição)	4) Formação (citar a Instituição)
5) Quanto tempo atua como professora Contratada () Concursada ()	5) Quanto tempo atua como Técnica em Assuntos Educacionais?	5) Quanto tempo atua como: () professora () Chefe de Departamento
6) Qual a importância da Biologia na formação de Técnicos em edificações na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos?	6) Qual a importância da Biologia na formação de Técnicos em Edificações na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos?	6) Qual a importância da Biologia na formação de Técnicos em Edificações na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos?

Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados

Perfil dos alunos

No 1º semestre havia 32 alunos matriculados no Curso de Edificações. Destes, 23 homens, o que correspondia a um percentual de 71,87% e 09 mulheres, perfazendo um total de 28,13%. A idade média dos alunos matriculados era de 26,8 variando entre 18 e 45 anos.

Sobre os alunos do 3º semestre, eram 24 alunos matriculados, destes, 12 homens (50%) e 12 mulheres (50%). A idade média é de 27,5 anos, variando entre 21 e 41 anos.

No geral 36 alunos responderam ao questionário, sendo 21 alunos do 1º semestre e 15 alunos do 3º semestre. Os dados mostram que existia uma predominância masculina na Turma do 1º semestre. Já na Turma de 3º semestre, de forma diferenciada, verificou-se um equilíbrio na quantidade de homens e mulheres matriculados.

Perfil da professora de biologia

A mesma professora de Biologia trabalhava a disciplina nas turmas de 1º e 3º semestre do Curso. Esta, com 28 anos de idade, era concursada. Tinha Graduação em Ciências Biológicas e Especialização em Microbiologia. Não informou há quantos anos atuava no magistério.

Perfil da chefe de departamento

A Chefe de Departamento tinha 40 anos de idade e era concursada. Tinha Graduação em Engenharia Civil, Especialização em Engenharia de Saneamento Básico e Mestrado e Doutorado em Engenharia Civil/Estruturas. Estava há 4 anos no magistério e há 08 meses atuava como Chefe de Departamento da Área de Construção Civil.

Entendemos que a função de Chefe de Departamento é fundamental na implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Ela envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Assim, o servidor que ocupa esse cargo, precisa possuir capacidade de liderança. Deve ter consciência de que para a gestão do curso, o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e técnicos administrativos, ou seja, apostar na gestão participativa, onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões.

Perfil da técnica em assuntos educacionais

A Técnica em Assuntos Educacionais tinha 26 anos de idade, era concursada. Tinha Graduação em Ciências Biológicas e Especialização em Ciências Ambientais. Estava no cargo há 1 (um) ano. Já havia exercido, durante 18 (dezoito) meses, o Cargo de Professor de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Município de Cuiabá.

No Manual de Atribuições e Estratégias da Equipe Pedagógica IFMT/Campus Cuiabá (IFMT, 2019) o profissional que desempenha o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais é muito importante no cotidiano escolar da instituição de ensino. Este gerencia a área educativa propriamente dita, estabelece objetivos gerais e específicos para o ensino, define as linhas de atuação de acordo com os objetivos e o perfil da comunidade e dos alunos, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, avalia o cumprimento das metas estabelecidas pela instituição e o currículo dos cursos.

Análise dos planos de ensino da disciplina biologia

No Plano de Ensino de Biologia do 1º semestre encontramos como proposta o “Estudo da Célula e os Grupos dos Seres Vivos”. O plano sinalizava uma tentativa de relação do conteúdo com a área da Construção Civil, apresentando, por exemplo, o estudo dos fungos e

bactérias com aplicações na área da Construção Civil e a relação dos vegetais e a vida humana com suas aplicações biotecnológicas em Construção Civil. Entretanto, a maneira como foi apresentado, reflete que a formação da professora foi alicerçada dentro dos princípios da racionalidade técnica, valorizando o saber fazer. É preciso que teoria e prática sejam ressignificadas no ambiente escolar, atendendo às demandas sociais, culturais, ambientais, econômicas da escola como um todo. Que as discussões não sejam muito genéricas, nem muito específicas, mas favoreçam aspectos a nível local, onde a comunidade está inserida, e global, em contexto mais amplo.

Já no Plano de Ensino do 3º semestre, os conteúdos valorizam os conhecimentos de Ecologia, trazendo a relação Tecnologia/Construção Civil/Biosfera e também a Preservação dos Recursos Naturais. Ao tratar o assunto Poluição destacamos os conteúdos de reciclagem e reaproveitamento de materiais, apresentando ainda informações sobre construções e materiais ecologicamente corretos, que de certa forma dialoga com os princípios da sustentabilidade nas edificações. Essas discussões em sala de aula podem levar nossos alunos a compreenderem sua situação de vida, da localidade onde moram e como se integram com o meio natural, pois o ambiente nos envolve, deixando claro que não somos algo além da natureza, mas somos sim parte dela.

“Além de tratar de meio ambiente, o currículo pode também, de forma crítica, discutir assuntos como erradicação da miséria, qualidade de vida, justiça social e ambiental, degradação da fauna e da flora, saúde, buscando a sustentabilidade social e ecológica...”
Ferreira Filho (2017, p. 245).

Percepção das servidoras sobre a disciplina biologia

Para a professora de Biologia, a disciplina se mostra importante no sentido de propiciar mecanismos para o entendimento de como funciona nosso corpo e de questões relacionadas ao meio ambiente. Para ela *“A Biologia é muito importante para o curso de Edificações, pois os alunos entendem melhor como funciona o seu corpo. São sensibilizados em relação às questões do meio ambiente, ainda acima de tudo a viver melhor neste meio. É uma Biologia para a vida e para aplicações no trabalho e no dia-a-dia”*.

O que chama atenção na fala da professora é que mesmo estando presente em seu

planejamento algumas formas de relação entre a Biologia e o Curso de Edificações, neste momento ela não cita nenhuma delas. Entretanto, em trecho de seu Plano de Ensino, está descrito ser uma biologia com “*aplicações no trabalho*”. Outro ponto que chamou a atenção em relação às respostas da professora foi ela ter destacado como sendo pertinente ao estudo de Biologia a possibilidade de os alunos ampliarem sua compreensão sobre o funcionamento do corpo humano, declarando que “... *os alunos entendem melhor como funciona o seu corpo a partir do estudo de biologia*”.

Através das respostas percebe-se que a professora compreende os conteúdos de Biologia como tendo muita importância para o curso de Edificações, porém, não deixa claro de que maneira se dará a contribuição da disciplina na formação deste profissional. A leitura da professora acerca da importância do ensino dessa disciplina sinaliza a opção por uma educação dentro dos princípios da racionalidade técnica, onde o ensino é estruturado a partir de conteúdos fragmentados e despidos de significados políticos, históricos, culturais ou sociais. Cabe destacar que na óptica da racionalidade técnica o professor é percebido como implementador de políticas educativas concebidas em gabinetes, o que limita que o mesmo venha buscar outras maneiras de implementar o seu trabalho pedagógico.

Para a Chefe de Departamento, a Biologia “... *tem importância em todos os campos de ensino, indistintamente do tipo de Programa Educacional. O foco da disciplina [...] está voltado para esclarecer o aluno sobre a formação celular e saúde celular na qualidade de vida. Com isto mostra a importância da alimentação, da sanidade do ambiente, da higiene pessoal para a saúde celular*”.

Considerando o fragmento da fala da Chefe de Departamento, entendemos que os conteúdos de Biologia podem também ser orientados para fomentar atitudes de qualidade de vida do Técnico em Edificações, até mesmo da qualidade de vida no trabalho. A Chefe de Departamento cita, na forma de perguntas, assuntos interessantes que poderiam ser trabalhados nas aulas. Segundo ela o professor poderia discutir “... *como minimizar a poluição sonora e visual em construções? Como se proteger da poluição causada pelos pós, poeiras e produtos tóxicos, como tintas, vernizes e impermeabilizantes presentes na rotina das construções? O que causam às nossas células tais poluições?*”.

Entendemos também ser de grande importância esclarecer aos alunos a necessidade de

buscarem se proteger, através do uso de equipamentos de proteção individual, de agressões causadas pelos produtos químicos que terão contato no dia a dia das construções. Como exemplo desses produtos temos os citados pela Chefe de Departamento, que são os “... pós, poeiras, produtos tóxicos como tintas, vernizes e impermeabilizantes”.

Compreender a necessidade de melhorar a qualidade de vida do Técnico em Edificações poderia evitar o aumento das estatísticas dos acidentes de trabalho. Esse assunto poderia, perfeitamente, ser abordado na disciplina de Biologia. Cabe destacar que os documentos que orientam o ensino técnico destacam que apesar de a Biologia fazer parte do dia a dia da população o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não os permite perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado e o cotidiano” (Brasil, 2006).

Na visão da Técnica em Assuntos Educacionais, a disciplina Biologia proporciona “... compreender os efeitos da tecnologia sobre os recursos naturais, minimizando os impactos causados pela obra com procedimentos necessários à conservação e preservação”.

Considerando os impactos que o desenvolvimento científico e tecnológico causa na sociedade e no ambiente, é preciso:

... conhecer os fundamentos básicos da investigação científica; reconhecer a ciência como uma atividade humana em constante transformação, fruto da conjunção de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos, e, portanto, não neutra; compreender e interpretar os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente. (Brasil, 2006, p. 20).

Como sinalizado pela Técnica em Assuntos Educacionais, faz-se necessário procedimentos de conservação e preservação da natureza, que podem ser realizados através de um planejamento que busque reduzir os impactos causados nos canteiros de obra.

A Técnica em Assuntos Educacionais acrescenta que a Biologia “... permite ainda que esse profissional utilize produtos ou materiais corretamente na construção civil, garantindo a saúde do ambiente o qual está realizando uma obra”.

Ao reconhecer que os danos que causamos ao meio ambiente afetam a nós mesmos, talvez possamos buscar mecanismos para evitá-lo. Essa compreensão possibilita aos alunos, perceber que somos parte integrante do ambiente e que, infelizmente, temos contribuído para sua degradação.

A Técnica em Assuntos Educacionais apresentou uma visão mais ampla sobre o papel que a disciplina de Biologia pode desempenhar na formação do Técnico em Edificações da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que isso seja devido à sua formação em Ciências Biológicas, além de Especialização em Ciências Ambientais. Além, é claro, de já ter atuado como professora de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Cuiabá/Mato Grosso. Talvez devido a sua trajetória em sala de aula, essa profissional fala com propriedade sobre como a Biologia pode contribuir na formação dos técnicos através da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tínhamos a ideia de que a professora da disciplina, por apresentar contato mais direto com os alunos, pudesse estar relacionando várias possibilidades de trabalhar os conteúdos de Biologia voltados para a realidade do Curso de Edificações, apresentando até mesmo suas expectativas em relação a formação dos alunos, entretanto, isso não foi verificado através de suas respostas.

Quanto à Chefe de Departamento, desde o início nos disse que era algo um pouco afastado de sua formação (Engenharia), mas estaria contribuindo com a pesquisa. Ela citou formas interessantes de integrar conhecimentos de Biologia com a área de Edificações, como por exemplo, a discussão sobre os possíveis danos à saúde que podem ser causados por contato com vernizes e poeiras no cotidiano dos canteiros de obra.

Percepção dos alunos sobre a disciplina biologia

Questão 1: Qual a importância de se estudar biologia?

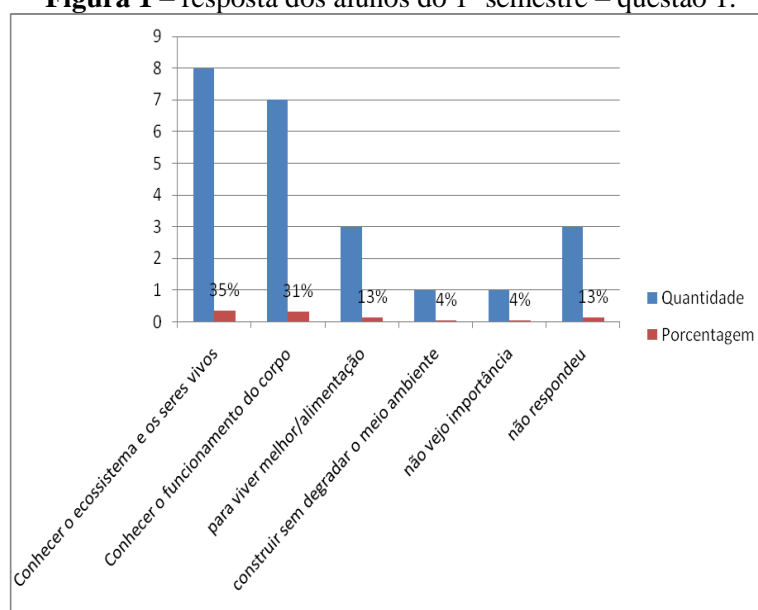
Observamos que um total de 35% dos alunos do 1º semestre citaram que consistia em “conhecer o ecossistema e os seres vivos”. Na sequência apresento fragmento das falas dos alunos sobre a importância do ensino de Biologia no Curso de Edificações: “Para entender mais um pouco sobre os seres vivos” (Participante 1); “Entender, conhecer, os seres vivos e o meio onde vivemos” (Participante 5).

É importante enfatizar que: “vivendo num país com uma das maiores biodiversidades do planeta, é imprescindível que os cidadãos tenham conhecimento dessa diversidade biológica e compreendam sua responsabilidade nesse contexto (Brasil, 2006, p. 22).

Para 31% dos alunos participantes, conhecer o funcionamento do corpo se mostrou

como sendo de maior importância no estudo de Biologia (Figura 1). Os quais disseram: “*Bom, todo conhecimento é válido e é muito bom saber como nosso corpo funciona, como o ecossistema funciona pois diretamente e indiretamente nossa vida está ligado*” (Participante 10); “*É importante para que possamos compreender melhor o funcionamento do nosso corpo e a forma como nos integramos com a natureza*” (Participante 18).

Figura 1 – resposta dos alunos do 1º semestre – questão 1.



Fonte: elaborado pelos autores.

Brasil (2006) pontua que através dos conteúdos tratados em Biologia o aluno deveria estar preparado para se posicionar frente a questões polêmicas, como por exemplo, transgênicos e clonagem. Destaca ainda que “o ensino de Biologia deveria nortear o posicionamento do aluno frente a essas questões, além de outras, como as suas ações do dia a dia: os cuidados com o corpo, com a alimentação, com a sexualidade” (Brasil, 2006, p. 17).

Isso está de acordo com a fala da professora de Biologia, que cita como sendo importante a disciplina propiciar ao aluno “*conhecer o funcionamento do corpo*”. Apenas 4% dos alunos participantes mencionaram a relação entre construir respeitando o meio ambiente, declarando que “*Uma das partes mais importantes na edificação é saber construir sem degradar o meio ambiente*” (Participante 15).

Na literatura há um reforço na ideia de que a Educação Ambiental (EA) vem sendo discutida na escola de forma despolitizada e acrítica, entretanto, esta deve ser, além de

formativa, uma atitude política e emancipadora. Acreditamos na importância de que a sociedade seja sensibilizada quanto à utilização racional dos recursos naturais, os quais antes eram pensados como sendo infinitos, mas que hoje sabemos que são limitados.

“Toda a natureza que nos é acessível constitui um sistema, um conjunto de fenômenos materiais concretos sensíveis” Nunes, Minasi & Minasi (2021, p. 292). Sendo assim, é necessária a reflexão sobre atitudes que possibilitem uma nova forma de nos relacionarmos com a natureza. Devido ao enorme quadro de degradação ambiental que vivemos é preciso pensar em atitudes rápidas, pois hoje nós poluímos mais, usamos mais os recursos naturais e a tendência é que só aumentemos nosso padrão de consumo. O planeta reage a cada uma de nossas atitudes, pois sofre diretamente os impactos dos produtos que consumimos e do lixo que produzimos, como a geração de resíduos e entulhos dos canteiros de obras da Construção Civil.

Atualmente parece difícil abordar a questão da durabilidade das construções sem mencionar a sua posição frente ao desenvolvimento sustentável porque, certamente, a durabilidade é um dos fatores mais importantes neste enfoque. É errôneo realizar a demolição de uma construção em concreto num curto período de tempo sem solução para os resíduos dela demandados (Nunes, Minasi & Minasi, 2021, p. 294).

De acordo com Silva, Nagalli & Couto (2021) uma alternativa sustentável para o aproveitamento dos materiais de uma construção seria o que eles chamaram de “desconstrução” como alternativa à “demolição”. Para os autores, “Sua finalidade é a recuperação de elementos, componentes, subcomponentes e materiais de construção para reutilização ou reciclagem da maneira mais econômica possível” (p. 732). Os autores se ocuparam com princípios de desconstrução e desmontagem e, posteriormente, reutilização e destinação, enxergando os possíveis resíduos, fechando o ciclo, retornando como recurso.

Os autores, citando a grande quantidade de edifícios de pequeno e médio porte no Brasil em fim de vida útil, argumentam que estes “...podem ser reabilitados ou ao menos terem suas partes utilizadas em outros projetos” (p. 734). O processo de reabilitação consta em “...restabelecer as condições de desempenho de uma edificação obsoleta e torná-la habitável, segura e adequada ao novo uso à qual se destinará” (p. 734). Os autores argumentam ainda que nossas construções, sendo de concreto armado, piso cerâmico e conduítes, não facilitam o processo de desconstrução, o que leva muito dos edifícios após seu tempo de uso, tornarem-se

abandonados, demolidos e tornando-se em acumulados de entulho.

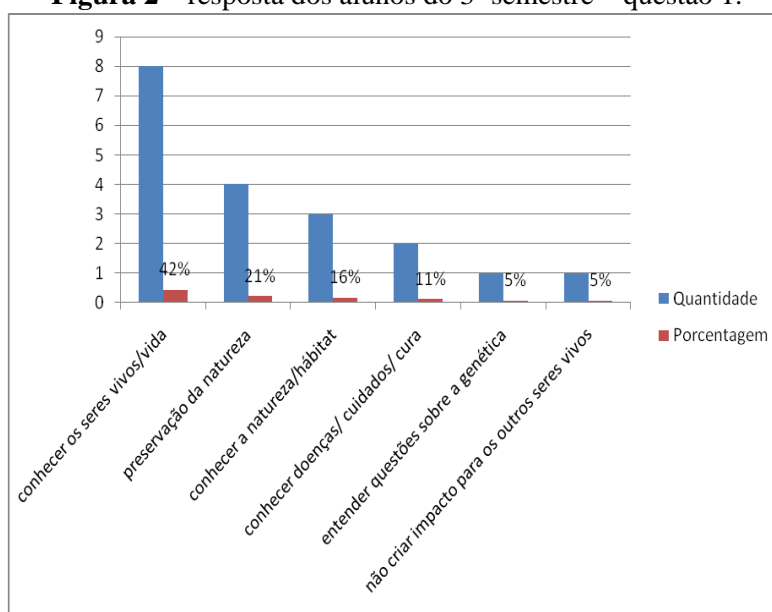
Para trabalhar com esse rejeito é preciso empenhar força mecânica, energia, com emissão de gases de efeito estufa, gasto de água, etc, tudo em desacordo com os princípios da sustentabilidade socio-ambiental.

É importante discutirmos também práticas mais limpas de produção, que incluem desde segmentos da indústria de transformação, produzindo materiais de construção, segmentos varejistas/atacadistas e várias atividades de prestação de serviços, ainda pouco utilizadas no âmbito sócio-ambiental. “Uma Produção mais Limpa tinha por objetivo a integração dos requisitos ambientais aos processos de produção, a fim de reduzir os resíduos e as emissões em termos de quantidade e periculosidade” Silva, Quelhas & Amorim, 2017, p. 155).

Em nossa pesquisa observamos ainda que 13% dos alunos não responderam à questão sobre a importância do ensino de Biologia no Curso, sugerindo talvez uma falta de conhecimento sobre o assunto ou apenas desinteresse em participar da pesquisa.

Já para os alunos do 3º semestre, a importância de se estudar Biologia consiste, para um percentual de 42%, em “conhecer os seres vivos e a vida” (Figura 2).

Figura 2 – resposta dos alunos do 3º semestre – questão 1.



Fonte: elaborado pelos autores.

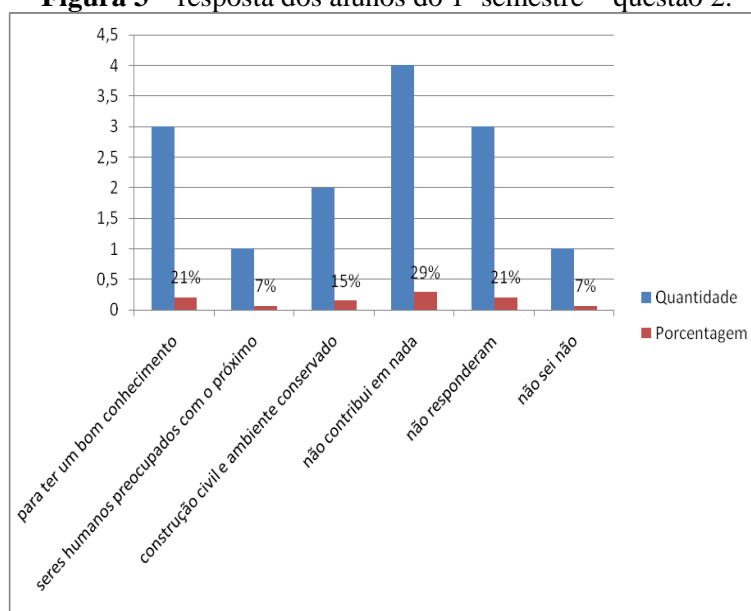
Questão 2: Como a biologia contribui para sua formação?

Percebemos que, entre os alunos do 1º semestre, 29% tiveram uma opinião negativa em relação a essa disciplina, dizendo que a Biologia “*não contribui em nada*” na sua formação (Figura 3). Eis as falas que expressam esse pensamento: “*Acho que na minha área contribui em nada*” (Participante 22); “*Na minha função não tem serventia*” (Participante 27).

Entendemos ser necessário levar em consideração o aprendizado que o educando já adquiriu em outras relações sociais e mostrar formas de aplicação prática dos conhecimentos trabalhados na escola com a realidade desses alunos.

Freire (199, p. 30) destaca que é preciso “discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”. O autor acrescenta ainda que “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” Freire (1996, p. 123).

Figura 3 – resposta dos alunos do 1º semestre – questão 2.



Fonte: elaborado pelos autores.

Muitas pessoas ainda não reconhecem o problema do consumismo. Não se dão conta que “Quanto mais mercadorias adquirem, mais recursos naturais são consumidos; com o aumento do consumo, mais lixo é gerado; muito desse lixo fica armazenado nos lixões, que podem contaminar

as águas subterrâneas, ou seja, o lenço freático” Ferreira Filho (2017, p. 244).

Voltando à resposta da primeira pergunta, podemos observar uma contradição na resposta dos alunos do 1º semestre. Estes declararam posicionamentos que reconheciam a importância de se estudar biologia, mas nesse segundo momento, um número considerável relata uma visão de que a Biologia não contribui em nada para sua formação. Podemos assim inferir que a relação Biologia/Edificações trabalhada em sala de aula não tem ficado clara para a maioria dos alunos. Entretanto, 15% dos alunos estabeleceram relação entre Construção Civil e ambiente conservado: “*Contribui para manter nosso ambiente conservado e saber das importâncias que a biologia desenvolve na construção civil*” (Participante 31); “*Importante já que a construção civil influencia no meio em que vivemos*” (Participante 36).

Em nosso estudo, cerca de 15% dos alunos do 1º semestre entenderam que os conteúdos trabalhados na disciplina de Biologia podem refletir em posturas ambientalmente corretas. Disseram também que é possível construir se preocupando em minimizar os impactos ao meio ambiente. Porém 21% dos alunos do 1º semestre não responderam essa questão.

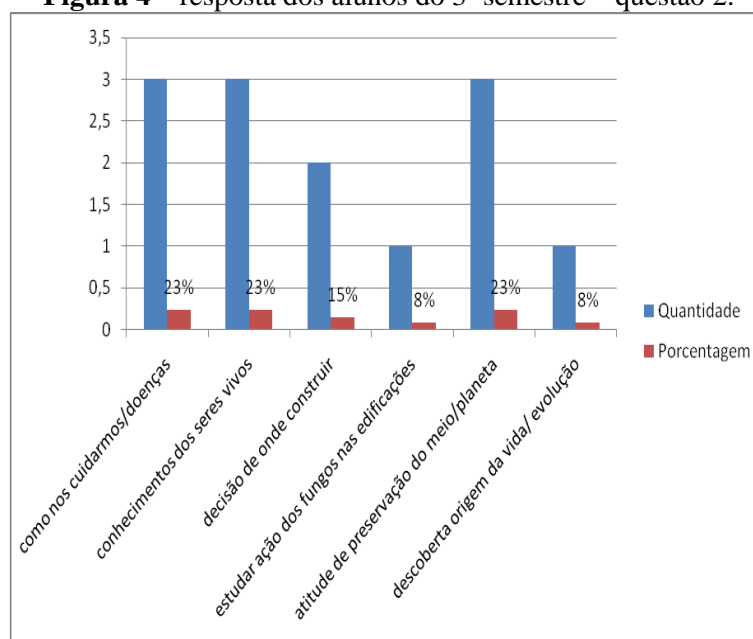
Considerando que nem todas as empresas recorrem, por conta própria, a práticas e posturas ambientalmente corretas, o poder público tem seguido o caminho das penalidades. “Diversos governos, por meio de legislação específica, vêm buscando punir, com multas e proibições, atividades que causem significativos impactos ambientais e, ao mesmo tempo, estão estimulando práticas que cooperem para mudar esse contexto” (Marques, Bissoli-Dalvi & Alvarez, 2018, p.p. 187-188).

Em relação aos alunos do 3º semestre, estes citaram conhecimentos sobre “*como nos cuidarmos/doenças*” (23%), “*conhecimento dos seres vivos*” (23%) e “*atitude de preservação do meio/planeta*” (23%), como sendo a contribuição da Biologia para sua formação (Figura 4). Eles apontaram também que a escola deve promover a “*saúde e prevenção de doenças*”. Para 15% dos alunos participantes, os conteúdos de Biologia poderiam contribuir acerca da “*decisão de onde construir*”, argumentando da seguinte maneira: “*A Biologia pode contribuir nas análises que são feitas antes de edificar algo, como por exemplo, a escolha do terreno adequado*” (Participante 29).

Cabe destacar ainda que para 8% dos alunos participantes, o ensino de Biologia, no Curso de Edificações da Educação Profissional Técnica na Modalidade de Educação de Jovens

e Adultos poderia ampliar a compreensão sobre como os microrganismos podem deteriorar as edificações: “Em nossa área, a da construção civil, estudaremos a ação dos fungos, ou seja, dessas bactérias e sua ação na alvenaria. E para combatê-la precisamos acima de tudo conhecer as suas ações, para evitar futuros danos nas edificações” (Participante 25).

Figura 4 – resposta dos alunos do 3º semestre – questão 2.



Fonte: elaborado pelos autores.

Mesmo tendo agrupado fungos e bactérias, que pertencem a Reinos Taxonômicos diferentes, o aluno mostra ter consciência que os microrganismos, de alguma maneira, podem causar danos às edificações. Acreditamos ser, da mesma forma, importante esse aluno conhecer que os fungos também trazem benefícios ao homem, sendo utilizados até mesmo na alimentação. A umidade é grande responsável pela perda, por exemplo, de pintura e reboco nas construções e é causada por fungos, que quando em colônia, são chamados de mofo ou bolor, estes são causadores de ferrugem nas estruturas de ferro.

Considerações Finais

Verificamos, por meio da análise dos dados apresentados, a existência de um consenso por parte das participantes sobre a relevância da disciplina de Biologia na formação dos Técnicos em Edificações da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos. A questão é como conceber o currículo de Biologia para o Curso de Edificações? Para atender às demandas dessa área profissional é de fundamental importância que os conteúdos trabalhados nas variadas disciplinas, e no caso dessa pesquisa em especial, na disciplina de Biologia, possam contribuir para a formação integral dos discentes.

Os dados sugerem que o caminho pode estar em propiciar que os conteúdos de Biologia consolidem uma postura de respeito ao meio ambiente neste futuro profissional, através do entendimento da necessidade de tornar realidade o trabalho com edificações que atendam aos princípios da sustentabilidade. Também foi sinalizada a necessidade de que o currículo de Biologia favoreça a discussão sobre saúde na perspectiva de melhorar as condições de vida/trabalho deste técnico que está sendo formado e que as edificações tenham como mote a saúde das pessoas.

Entretanto, ao observarmos as respostas dos alunos, percebemos que estes tiveram como foco apenas os aspectos biológicos nos temas ligados à saúde e meio ambiente durante o processo de edificar algo, esquecendo-se de relacioná-los com os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que também permeiam essas questões.

Adicionalmente, chamou atenção o fato de que vários alunos participantes desconheciam a importância da Biologia no Curso de Edificações, o que reforça a ideia de que o ensino dessa disciplina possa estar desarticulado da realidade destes discentes, sendo, de fundamental importância, que estes percebam uma aplicação prática para os conteúdos trabalhados em sala de aula com sua realidade imediata e a nível global.

Como então trabalhar a disciplina de Biologia no Curso de Edificações, Agrimensura, Eletrotécnica, Secretariado, Eventos, dentre outros, fazendo sempre relação dos conteúdos da disciplina com as necessidades próprias de cada área em questão? Acreditamos que uma das dificuldades do professor pode residir no fato que, trabalhando dentro de uma grande variedade de cursos oferecidos pela Instituição, esse docente não se especializa em uma área específica, faltando contextualização da sua disciplina para uma determinada área e a devida integração curricular, ou seja, o trabalho interdisciplinar pode ficar fragilizado ou até mesmo não se concretizar.

Entendemos que para estimular o interesse dos alunos se faz necessário que a Biologia articule teoria e prática, formando cidadãos com capacidade de intervenção na realidade global

e complexa em que vivemos. É importante ainda um movimento Institucional no IFMT/Campus Cuiabá no sentido de que professores, gestores e técnicos pedagógicos encontrem, no seu próprio fazer, o caminho para construção de conhecimento.

Referências

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>

Brasil. (2006). Orientações curriculares para o ensino médio: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias. (v. 2). Brasília, DF: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

Brasil. (2000a). Parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. (Parte III). Brasília, DF: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>

Brasil. (2000b). Parecer nº 11, de 09 de junho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

Brasil. (2007). Programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – proeja - documento base. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Ferreira Filho, P. (2017). Educação ambiental: da teoria à prática no contexto do IFMT, Campus Bela Vista. In: Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem profissional docente em diálogo. Monteiro, F. M. A. de & Fontoura, H. A. da (Org.). Editora Sustentável: Cuiabá, 241-254.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

García, C. M. (1999). Formação de professores – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto, 271

Ifmt. (2019). Manual de atribuições e estratégias da equipe pedagógica IFMT: Campus Octayde Jorge da Silva. Diretoria de Ensino: Cuiabá, MT.

Marques, S. B., Bissoli-Dalvi, M. & Alvarez, C. E. (2018). Políticas públicas em prol da sustentabilidade na construção civil em municípios brasileiros. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 10 (Supl. 1), 186-196.

Nunes, J. L. O. , Minasi, A. T., & Minasi, L. F. (2021). Educação ambiental na engenharia civil:

a prática do engenheiro com desenvolvimento sustentável. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 16, n.5, 288-308.

Silva, E. V. B. (2020). O pensamento conceitual e a formação de professores de biologia: a transmissão gênica como objeto do conhecimento (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

Silva, J. C. B. da, Quelhas, O. L. G., & Amorim, M. F. de. (2017). Análise comparativa de modelos e práticas de gestão ambiental em pequenas e médias empresas do setor da construção civil a partir de estudos teóricos. Interações: Campo Grande/MS, v.18, n.1, 151-164, jan./mar.

Silva, N. C. S. de. (2019). A formação inicial a distância de professores das ciências da natureza: lógicas formal e dialética como base analítica (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

Silva, R. C. da., Nagalli, A. & Couto, J. P. (2021). Avaliação do potencial de recuperação de edificações ao fim da vida útil: caso de uma instituição federal de ensino superior. Interações: Campo Grande/MS, v.22, n.3, 731-745, jul./set.

Submissão em: 20/05/2022.

Aceito em: 19/06/2023.

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

**LIVROS PARADIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
lugar da identidade e do pertencimento étnico**

Thays Emanuely Alves de Araújo¹
Maria Fernanda dos Santos Alencar²
Cinthya Torres Melo³

Resumo: Este texto guiado pela questão de que forma a utilização dos livros paradidáticos contribui para a valorização da identidade e do pertencimento étnico das comunidades quilombolas?, busca refletir sobre a Educação Escolar Quilombola e a utilização de materiais de apoio pedagógico- o livro paradidático, nos espaços escolares. Pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, acolhe estudos de Melo (2004), Campello e Silva (2018), Paulucio (2018), Silva (2016), Silva (2020) na discussão da educação escolar quilombola e de um material didático específico que atenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A partir deste estudo, verifica-se que ainda é um grande desafio se ter em escolas quilombolas livros didáticos e paradidáticos que representem a cultura e dialogue com os saberes das comunidades quilombolas, aproximando-se da realidade dos educandos e gerando o sentimento de pertença e o reconhecimento das identidades de forma positiva.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Identidade Quilombola. Pertencimento étnico-cultural.

**PARADIDATIC BOOKS IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION:
place of identity and ethnic belonging**

Abstract: This text guided by the question of how the use of paradidactic books contributes to the valorization of identity and ethnic belonging of quilombola communities?, seeks to reflect on Quilombola School Education and the use of pedagogical support materials - the paradidactic book, in school. Bibliographical research, of an exploratory nature, welcomes studies by Melo (2004), Campello e Silva (2018), Paulucio (2018), Silva (2016), Silva (2020) in the discussion of quilombola school education and a specific didactic material that meets the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. Based on this study, it is verified that it is still a great challenge to have didactic and paradidactic books in quilombola schools that represent the culture and dialogue with the knowledge of the quilombola communities, approaching the reality of the students and generating the feeling of belonging and recognition of identities in a positive way.

Keywords: Quilombola School Education. Quilombola Identity. Ethnic-cultural belonging.

¹ Graduada em Pedagogia pela UFPE-CAA e membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ). E-mail: tahysemanuely.009@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Mar -Udelmar-Chile. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Membro do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. E-mail: fernanda.alencar@ufpe.br.

³ Doutora e mestre em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora pesquisadora do LELIN- Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas (UFPE/CAA) e do GEPECQ- Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (UFPE/CAA). E-mail: cinthya.melo@ufpe.br.

LIBROS PARADIDÁTICOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: lugar de identidad y pertenencia étnica

Resumen: Este texto, guiado por la pregunta ¿cómo el uso de libros educativos contribuye a la valorización de la identidad y pertenencia étnica de las comunidades quilombolas?, busca reflexionar sobre la Educación Escolar Quilombola y el uso de materiales de apoyo pedagógico - el libro paradidático, en el espacios escolares. La investigación bibliográfica, de carácter exploratorio, incluye estudios de Melo (2004), Campello e Silva (2018), Paulucio (2018), Silva (2016), Silva (2020) en la discusión de la educación escolar quilombola y material didático específico que atiende los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola. De este estudio surge que aún es un gran desafío contar con libros de texto y paradidática en las escuelas quilombolas que representen la cultura y dialogen con los saberes de las comunidades quilombolas, acercándose a la realidad de los estudiantes y generando el sentimiento de pertenencia y el reconocimiento de identidades de forma positiva.

Palavras-clave: Educación Escolar Quilombola. Identidad Quilombola. Pertenencia étnico-cultural.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola ganha espaço a partir das lutas dos movimentos negros na década de 1980 (CAMPOS; GALLINARI, 2017). Ela é vista como uma política pública social que visa reconstruir o espaço educacional como espaço social de valorização plural. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), o processo de permissão e permanência de pessoas negras nas instituições escolares foi marcado por grandes desafios, pois “as lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura” (DCNEEQ-BRASIL, 2013, p. 440).

Neste contexto, Alarcão (2003, p. 15) enfatiza que a escola “tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível”. Sistema aberto sobre o pensar a escolar, seu papel e função e a sua relação com a comunidade para a produção do conhecimento estruturado na realidade social e cultural da comunidade, respeitando a participação dos estudantes e as suas experiências. Nessa proposição, dar voz e visibilidade a todos os envolvidos no processo educativo em uma ação-reflexão que busca a formação integral dos sujeitos.

No entanto, para a materialidade da escola na perspectiva referenciada por Alarcão (2003) e no atendimento aos anseios da população quilombola para a Educação Escolar Quilombola, considerando o que diz as DCNEEQ, há muitos desafios a vencer visando o reconhecimento, a valorização e o respeito às memórias do povo quilombola, principalmente

no contexto do governo de Jair Bolsonaro, em que há retrocesso em torno dos direitos sociais e os movimentos sociais são perseguidos e desconsiderados das discussões das políticas públicas, dentre elas as da educação.

Um dos desafios se institui no direito de participação de professores e de pesquisadores na produção do material didático como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), objetivando um material didático com caráter mais específico em atendimento as DCNEEQ e a Lei 10.639/03, objetivando o processo histórico de luta, resistência e conquistas da população negra quilombola. Neste sentido, torna-se possível o acesso à cultura das comunidades, dos povos quilombolas, das histórias, saberes, memórias que discorram sobre uma educação *com* a comunidade e não *para* a comunidade como nos esclarece Silva (2011).

É referenciando esse desafio que surge o nosso objeto de estudo: os livros paradidáticos e o seu atendimento à Educação Escolar Quilombola (EEQ). Neste sentido, considera-se a relevância da temática como contribuição aos sistemas de ensino na necessidade de se pensar materiais apropriados ao atendimento da legislação educacional que trata sobre a luta e a reivindicação dos movimentos sociais quilombolas por uma escola significativa. Assim, a escola é considerada como espaço de formação importante para o reconhecimento da existência dos quilombolas e de seus territórios, tornando-a diferenciada (SILVA, 2011), aberta, pensante e flexível (ALARCAO, 2003).

Carril (2017, p. 551) destaca que “o espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas”. Todavia, é dentro desse espaço escolar que estão os materiais de apoio pedagógico, como os livros paradidáticos, que dão suporte aos professores no trabalho com os conteúdos escolares e com temáticas que abordam a sociedade, os sujeitos que nela estão inseridos, os processos de luta e de constituição de identidades.

Diante deste cenário, partimos do questionamento de que forma a utilização dos livros paradidáticos contribui para a valorização da identidade e do pertencimento étnico das comunidades quilombolas?, buscando analisar a importância do livro paradidático para valorização da identidade e do pertencimento étnico nas escolas quilombolas.

Procedimento Metodológico

Para o atendimento ao objetivo proposto, foi realizado estudo bibliográfico fundamentado na pesquisa de caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica é “[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Segundo Severino (2007, p. 122), para a sua realização é necessário seguir os seguintes caminhos “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Nesse intuito, fizemos um levantamento usando o termo “Educação Escolar Quilombola e paradidático” e, de forma isolada, os termos “Educação Escolar Quilombola” e “paradidático” nas seguintes fontes: Google Acadêmico (em páginas em português), Portal Capes (periódicos revisados por pares), Scielo (pesquisa por artigo), Sistemas de Publicação Eletrônica de Dissertação e Teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em pesquisa simples.

No levantamento realizado sobre os termos pesquisados, o Google acadêmico foi a fonte que nos apontou maior resultado, aproximadamente 16.200⁴. Na busca pelo termo “Educação Escolar Quilombola e paradidático”, localizamos para além de pesquisas vinculadas à temática do livro paradidático, estudos sobre: educação escolar quilombola como ação afirmativa, a construção da escola quilombola, o ensino da química, da matemática, experiências docentes, formação de professores na Educação Escolar Quilombola entre outros. Quando colocado de forma isolada o termo “paradidático”, encontramos resultados de pesquisas que tratam das seguintes temáticas que se aproximam da trabalhada neste estudo: racismo nos paradidáticos; o negro nos livros paradidáticos e a história dos africanos. Para compreender as orientações para a materialidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas escolas por meio dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, fizemos uso do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), do Ministério da Educação.

⁴ Este resultado foi apontado até nossa última busca em 24/08/2021.

A Educação Escolar Quilombola nas Diretrizes Curriculares Nacionais: marcos de resistência e visibilidade

Para melhor entendermos sobre o livro paradigmático na Educação Escolar Quilombola, faz-se necessária a compreensão sobre educação quilombola e Educação Escolar Quilombola (EEQ), sabendo que são indissociáveis quando abordamos uma prática escolar na perspectiva da educação para a população quilombola.

Por educação quilombola se compreende aquela que é realizada no chão das comunidades, perpetuada principalmente pela transmissão oral e a partir da memória do coletivo. É uma educação da comunidade, ocorre fora dos muros da escola e busca consolidar o processo histórico-cultural, rompendo com uma cultura de silêncio e de opressão (BATISTA, 2005). A educação quilombola se pauta em uma concepção de educação popular que visa, além da conscientização crítica, uma consciência solidária que busca uma prática transformadora para uma sociedade mais justa e solidária (HURTADO, 2015).

A Educação Escolar Quilombola ainda é forjada em um contexto de invisibilidade da população quilombola, mas se nutre da luta e da resistência do povo que a solicita. Para compreender sua estrutura se faz necessário perpassar pelos marcos legais que a constitui. Silva (2011) explica que as comunidades quilombolas só foram reconhecidas de maneira formal através da Constituição Federal de 1988; no entanto, os processos de luta iniciaram desde o período colonial.

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, declara a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Esse dispositivo projeta princípios e bases, sendo o primeiro deles a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), o que nos leva a refletir que, ao apresentar tal princípio há desigualdade de condições de acesso e de permanência nos ambientes escolares, fortalecendo o questionamento sobre a efetivação desse princípio na história do atendimento à população quilombola.

A EEQ marca a constante luta pela educação e pelos direitos básicos, firmando-se também na luta pelo território. Neste sentido, a Constituição Federal do Brasil também diz em

seu art. 68 “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). O reconhecimento do território foi e ainda é uma luta árdua e complexa, mas foi por meio dessa conquista que a educação para a população quilombola começou a ganhar espaço no cenário brasileiro. No ano de 2003, temos duas conquistas relevantes para a população quilombola, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886/2003) que tem como objetivo a redução das desigualdades raciais no Brasil. Neste mesmo ano, há um marco na educação, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Em 2008, a Lei 10.639/03 é substituída pela Lei 11.645 objetivando incluir os indígenas, assim ficando História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para Gomes (2008), a conquista da Lei 10.639/03 é uma forte expressão do processo de luta dos movimentos:

Ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção de igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para toda educação básica e é dever das escolas públicas e privadas (GOMES, 2008, p. 104).

As ações afirmativas buscam beneficiar grupos que foram/são discriminados e excluídos socialmente. Nesse aspecto, a Lei 10.639/03 traz para dentro das escolas uma nova ótica sobre a história da população negra e quilombola “vista e compreendida por meio dos aspectos positivos da sua história na composição da sociedade brasileira e não apenas pela perspectiva do processo de escravidão” (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 206).

Outra ação importante foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), no ano de 2012, implementada por meio da Resolução CNE/CEB nº 8, de novembro de 2012. A DCNEEQ orienta que a Educação Escolar Quilombola tenha como foco a realidade, a memória, as línguas reminiscentes, os repertórios orais, as tradições e os demais elementos que se forjam enquanto patrimônio cultural das comunidades quilombolas. Essa lei é vista como um marco na Educação Escolar Quilombola e precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. É uma conquista coletiva, fruto das reivindicações do movimento quilombola, que expande o caminho na luta pelo direito a um processo educacional, no

interior das escolas, que atenda às necessidades das comunidades quilombolas.

As DCNEEQ, através da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, foram elaboradas com o intuito de contribuir na efetivação dos direitos dos quilombolas. Assim é ressaltado no Art. 1º:

Art. 1º.- § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

O objetivo é o fortalecimento e o respeito à valorização da cultura, às especificidades e características particulares e à consideração aos modos de fazer e viver dos quilombos, pois os conhecimentos populares contribuem de forma significativa para a valorização da história e da cultura da população quilombola reconhecida como sujeitos de direitos (BARROS; BUENO, 2015).

Desta forma, compreendemos a Educação Escolar Quilombola como lócus de saberes e de perpetuação cultural, quando pensada e realizada com a comunidade e não apenas para a comunidade. Pois “[...] uma escola quilombola de qualidade pode garantir o empoderamento de suas crianças e jovens, garantindo a continuidade da luta de seus ancestrais. A consequência não pode ser outra que não a melhoria das condições do povo negro dessas comunidades” (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 200-201).

Outro avanço é a inserção da Educação Escolar Quilombola como responsabilidade do sistema público de ensino, instituindo-se no sistema como uma modalidade da educação básica implementada por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, conforme Art. 41, fazendo com que seja:

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010).

Entretanto, não pode ser pensada apenas em seus aspectos burocráticos que permeiam as políticas educacionais dentro do sistema de ensino. A Educação Escolar Quilombola necessita ser implementada em ação conjunta do poder público com as comunidades e organizações dos movimentos quilombolas trazendo para dentro das escolas a luta e os interesses quanto à educação necessária aos povos quilombolas.

O marco legal orienta dessa forma um processo educativo que valorize e respeite a pluralidade das comunidades, assim como seus costumes e tradições, com uma prática para além de uma educação dos padrões eurocêntricos e hegemônicos⁵. Para esse objetivo há de se ter uma escola que tenha como base a concepção multicultural propositiva, compreendida segundo Candau (2008, p. 20) “não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”, na possibilidade do respeito às diferenças.

Assim, reflete-se sobre o processo de construção da Educação Escolar Quilombola como pedra angular de uma educação de resistência e de constituição de direitos. Resistência para não desistir, mas persistir no esperar, como situa Paulo Freire em seus escritos, levantando-se para fazer de um novo modo, questionando, problematizando, analisando, intervindo e transformando no coletivo, como sujeitos históricos que somos.

A Educação Escolar Quilombola e os livros paradidáticos: instrumentos de identidade e pertencimento Étnico

O livro paradidático tem a perspectiva de aprofundar temáticas e ou conteúdos trabalhados no processo de escolarização. Diferentemente do livro didático que é o principal recurso de apoio utilizado pelos professores. O livro paradidático busca atender as especificidades e as necessidades de aprofundamento temático do planejamento didático dos professores em atendimento a um projeto político pedagógico.

Os livros didáticos foram firmados em um padrão eurocêntrico nos quais nossa história só começa a ser contada a partir da chegada dos portugueses e tudo que veio antes deles foi desconsiderado. Neste sentido, é recorrente os livros trazerem a figura do negro apenas como escravo, pobre e sem conhecimento. Esse processo de negação e de

⁵ Padrões eurocêntricos e hegemônicos referem-se à tentativa de dominação e padronização aos modelos de construção de conhecimento produzidos pelos europeus.

invisibilidade dos negros nas produções escolares é refletido na literatura infanto-juvenil de diversas formas:

[...] na ausência de sua representação em obras da literatura; no silenciamento de sua voz ou, mais frequentemente, na redução de sua imagem à condição de ser inferior e subalterno ou na associação de sua imagem com a pobreza e seu enquadramento em uma classe social ou status inferior ao do branco (SILVA, 2016, p. 17).

Silva (2016) ressalta que a apresentação do ser negro nas produções escolares ainda fortalece o preconceito e a discriminação sofrida pelas pessoas negras, porque mesmo quando colocadas como protagonistas das histórias estão em dependência dos brancos. Outro aspecto importante é o que diz Adão (2020) sobre as histórias com personagens negros serem, normalmente, escritas por adultos brancos que, de certa forma, acabam perpetuando padrões sociais da classe dominante. Aos poucos, esta realidade começa a ser modificada. No entanto, ainda não foi definitivamente resolvida nos materiais didáticos e literários.

Campello e Silva (2018) destacam que os livros didáticos buscam atender a um currículo, mas há demandas que não são solucionadas por eles. Por essa razão, surge o livro paradidático. Ele aborda conteúdos menos rígidos e serve como suporte ao livro didático para discussões que atendam a perspectiva da formação de outro pensar e refletir sobre a sociedade, a formação da humanidade e a construção de preconceitos.

Assim, os paradidáticos emergem como um novo desafio, o de auxiliar nos processos de aprendizagem trabalhando temas não aprofundados pelo livro didático. Com os paradidáticos, há uma maior possibilidade de se trabalhar temas transversais relacionados ao contexto social e cultural das comunidades. Por tal razão, faz-se necessário compreender o surgimento, as características e as finalidades que forjam essa proposta que vem ganhando cada vez mais espaço no cenário editorial.

A partir do conceito elaborado pelo dicionário interativo da educação brasileira, é possível definir o verbete paradidático como:

Livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos, e dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são

adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos (MENEZES, 2001, s/p).

O termo ‘paradidático’ é reconhecido como tipicamente brasileiro, segundo o estudo de Melo (2004). A autora destaca que na década de 70 houve uma ampliação do mercado literário motivada pela Lei 5.692/71 que passou a exigir a utilização dos livros escritos por autores brasileiros nas escolas com classes de ensino fundamental. Entretanto, essa exigência só veio a se consolidar a partir da década de 90, em diferentes áreas de conhecimento, com características bem definidas como as descritas por Melo (2004):

São livros temáticos, ou seja, geralmente trabalham um tema por livro, e o conteúdo, normalmente, está de acordo com o currículo escolar; têm formatação diferente da do livro didático, se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil; os conteúdos são trabalhados em forma de narrativas, na maioria deles; a preocupação pedagógica se sobressai às intenções estéticas e/ou literárias; possuem poucas páginas e estas são bem ilustradas e coloridas, podendo apresentar diferentes recursos linguísticos; apresentam apurado cuidado gráfico e uma nova diagramação (MELO, 2004, p. 18-19).

É perceptível que os paradidáticos têm sua estrutura diferenciada dos livros didáticos convencionais por terem grande foco na exploração da temática, no trabalho com a linguagem verbal e não-verbal e por agregar a ludicidade como estratégia para atrair os estudantes ao processo de aprendizagem. Segundo Silva (2020, p. 61), os paradidáticos “poderão em potencial contribuir no desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita, ao tempo em que discute temas imprescindíveis para a formação crítica dos sujeitos”. Nesse sentido, Paulucio (2018), explica que uma de suas finalidades é assumir

[...] funções na vida da sociedade, as leituras de obras paradidáticas têm, portanto, o caráter de formar personalidades a fim de que os indivíduos se sintam partes da comunidade e atuem na vida social à luz das concepções que os autores apresentam na pluralidade do universo ficcional (PAULUCIO, 2018, p. 11-12).

O uso dos paradidáticos pelos professores demonstra o que Freire (2018, p. 47) nos ensina ao destacar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, percebemos que o paradidático se constitui com a finalidade de abordar temas transversais, de forma lúdica,

aproximando leitores da realidade e permitindo que sejam feitas reflexões acerca das temáticas trabalhadas e o contexto de suas realidades.

Os temas transversais são descritos por Silva (2020), como norteadores do aprofundamento de estudos que emergem da necessidade de uma educação formadora de sujeitos para uma cidadania efetiva. Por isso, a função dos paradidáticos não é apenas de reforçar conteúdos e auxiliar na construção de conhecimentos científicos, mas trabalhar valores e desenvolver a criticidade a partir das narrativas de histórias que representam as situações das realidades vividas.

As DCNEEQ (2012, p. 459) estabelecem como responsabilidade da União, do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios “a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas”, destacando também a importância de uma formação que oriente os docentes a trabalharem com material específico para as escolas quilombolas.

Silva (2020), na busca de analisar os livros paradidáticos trabalhados na escola quilombola, em levantamento realizado na sua pesquisa dissertativa, encontrou e analisou cinco livros paradidáticos voltados para a escola quilombola sendo eles: “As Panquecas de Mama Panya”, de Mary e Richard Chamberlin; “Canção dos Povos Africanos”, de Fernando Paixão e ilustrações de Sérgio Melo; “Crianças - Olhar a África e Ver o Brasil”, escrito por Maria da Penha B. Youssef e fotografias de Pierre Fatumbi Verger e “Meu Avô Africano”, de Carmen Lúcia Campos, ilustrado por Laurent Cardon.

Os livros estudados por Silva (2020) estão estritamente ligados à história e cultura afro-brasileira e africana, podendo ser trabalhados de forma interdisciplinar, e essa é uma das fortes características do livro paradidático porque permite o entrelaçamento entre diversos conteúdos escolares como também culturais. As obras refletem as possibilidades do uso do paradidático em sala de aula trabalhando valores que exaltam a identidade e a cultura quilombola, o vestuário, os fenótipos negros, a religiosidade, a ancestralidade, a cooperação, a solidariedade e as relações de amizade.

Numa busca no *Google*, fazendo uso do descritor “livros paradidáticos quilombolas”, objetivando verificar a existência de livros paradidáticos que abordam temáticas relacionadas

ao quilombo, população quilombola, cultura quilombola, comunidades e personagens quilombolas, foram localizadas no mercado literário algumas obras⁶. Dessas, destacamos sete. A primeira é de Bruna de Campos Marques e Germana Ponce de Leon Ramirez ‘Quilombo, quilombola’. Na apresentação do livro, há o indicativo de que o objetivo é trabalhar a temática ética e a pluralidade cultural trazendo a seguinte apresentação: “Duas histórias, separadas por um belíssimo poema, apresentam como é a vida em uma comunidade quilombola no Brasil e promovem uma importante reflexão sobre os estereótipos construídos socialmente a respeito dos afrodescendentes” (MARQUES; LEON, 2018, s/p)

A segunda obra se chama ‘O Kalunga tem história: desafios para o ensino de química na Educação Escolar Quilombola’, de Juliana Moraes Franzão e Guimes Rodrigues Filho, publicado pela Navegando Publicações, em 2017. Faiad (2020) fez uma resenha sobre o livro informando que ele resulta da pesquisa de doutorado de uma das autoras, Juliana Frazão. Segundo Faiad (2020), o livro traz aspectos da vida nos quilombos de Goiás através do personagem José, jovem de 23 anos que retorna aos estudos quando é inaugurada uma escola de ensino médio na comunidade. Por meio desse processo de escolarização é que se conhece a comunidade, a cultura, as histórias e as memórias do quilombo de Goiás. Ao trabalhar com conteúdos de Química, a narrativa os interliga aos saberes tradicionais e à cultura da comunidade como forma de valorização e de reconhecimento às novas gerações de estudantes.

A terceira obra foi a de Luciana Sandroni, intitulada ‘Um Quilombo no Leblon’. Na descrição da obra, verificamos que se trata da história de um apoiador do movimento abolicionista, José de Seixas. O livro trabalha algumas concepções como a de ‘quilombo’. Ele também narra e traz explicações de outros fatos como, por exemplo, como se deu a escravidão de pessoas negras no Brasil; o surgimento do Quilombo dos Palmares; e a história de Ganga Zumba e Zumbi, líderes negros do quilombo dos Palmares, apresentando e contando a história das lideranças, das lutas e da resistência do povo negro contra a escravidão.

A quarta obra é a de João Bernardo da Silva Filho e Andrezza Lisboa, ‘Quilombolas: Resistência, História e Cultura’. Esta apresenta a seguinte informação:

⁶Tivemos perspectivas de apresentar as capas dos livros pesquisados, mas em consideração a lei de direitos autorais de imagens, optamos por não os apresentar.

Quilombolas aborda o quilombo como parte do processo de formação do povo brasileiro, revela características das comunidades remanescentes em todo o Brasil e o processo de legitimação dessas comunidades, que as reconheceu oficialmente como autênticas na permanência e importância de costumes e valores da vida nos quilombos (SILVA FILHO; LISBOA, 2013. CONTRACAPA).

A quinta obra ‘Quilombolas e Quilombos: Histórias do Povo Brasileiro’, de Isella Serrano, Mateus Henrique Pereira e Amélia Porto, é indicada para os anos finais do ensino fundamental. Os autores expressam que:

[...] quilombos e quilombolas são pensados sob uma perspectiva histórica. As temporalidades e os conflitos que formam boa parte da formação do povo brasileiro são abordados desde a adoção do trabalho escravo africano, no século XVI, até os sentidos contemporâneos associados às comunidades remanescentes de quilombos. Quilombolas e quilombos: histórias do povo brasileiro é fundamental para a reflexão sobre a diversidade. A partir da abordagem de um tema atual, a obra traça, por meio de texto fundamentado, questões relevantes sobre as dimensões históricas dos quilombos. Assim, os autores buscam promover a reflexão e o conhecimento histórico, instigando a compreensão sobre as comunidades remanescentes de quilombos enquanto povo brasileiro, por meio de uma estimulante articulação entre passado e presente (SERRANO; PEREIRA; PORTO, 2012, s/p).

A sexta obra localizada foi ‘Palmares: a luta pela liberdade’, escrita em quadrinhos por Eduardo Vetillo, lançada em 2017 pela Editora Cortez. Em sua descrição “A história dos quilombos registra diversos episódios de coragem e ousadia dos negros na luta por sua dignidade e liberdade. Zumbi dos Palmares é uma das mais marcantes referências desse percurso” (EDITORA CORTEZ, 2017, SINOPSE).

A sétima obra se chama ‘Quilombos e quilombolas: Passado e presente de lutas’, de Alexandre Lobão. Ela já aponta em seu título a existência dos quilombos e do seu povo interligados a um processo histórico de luta. Lobão, em seu *blog*, diz que a escrita do livro representa um chamado à responsabilidade social da situação das pessoas escravizadas e para isso reflete a necessidade da informação como caminho para o conhecimento e o compromisso. Segundo o autor,

Quando falamos sobre quilombos e quilombolas, a primeira impressão que temos é que se trata de um assunto restrito à época colonial do Brasil. No entanto, a história de lutas contra a escravidão começou há centenas de anos e continua até os dias atuais, com mais de 3.000 comunidades no Brasil

lutando por seus direitos e colaborando, decisivamente, para a preservação de sua cultura. Um livro repleto de curiosidades e conhecimento, que abre os olhos do leitor para um mundo sempre presente, mas ignorado por grande parte da população que vive nas grandes cidades brasileiras (LOBÃO, s/d).

Por meio desta pesquisa e da leitura das sete obras, verificamos que já há disponível alguns livros paradigmáticos que abordam a história, a cultura, os valores, a memória, os saberes, as lutas e a resistência por liberdade e direitos do povo negro. Ressaltamos que esses resultados de pesquisa já apontam para um avanço da legislação, principalmente da lei 10.639/03 e das DCNEEQ - Resolução CNE/CEB nº 8, de novembro de 2012, que impulsionam novas práticas, leituras e construções de conhecimentos sobre temáticas até então ausentes do processo de formação das pessoas e que necessitam serem analisadas em seus conteúdos e imagens.

Livros paradigmáticos: importância para a construção da identidade e do pertencimento étnico e da valorização da cultura

Compreendemos que a identidade é o reconhecimento que o indivíduo tem de si mesmo e que por isso se trata de um dos maiores desafios das comunidades quilombolas ao longo do tempo e da luta por sua existencialidade, pois é sobre um conceito hegemônico de sociedade que o preconceito e a desvalorização dos diferentes permeiam o espaço escolar. Como nos afirma Silva (2011), o acesso à educação é um caminho ao poder, quando negado, nega-se também a possibilidade à igualdade de oportunidades. Pois sabemos que:

[...] a educação é um dos maiores artifícios para a fuga da opressão. A população quilombola ao ter consciência de mundo pode atuar nele e ultrapassar as subalternizações impostas, tendo a possibilidade de enfrentamento da realidade com a práxis de reflexão e ação e assim, serem sujeitos transformadores da realidade (FREITAS; ARAÚJO, 2019, p. 14).

A formação da identidade nas comunidades quilombolas está estritamente ligada a um processo educacional libertador conforme chama atenção Freire (1986) de que essa, ao desenvolver um trabalho de ato libertador, pode formar as pessoas para serem protagonistas e sujeitos históricos de suas transformações. Na perspectiva freireana, a educação é permeada por elementos essenciais que a estruturam com o intuito de resgatar as memórias de luta e não as deixar perdidas no esquecimento, assim como afirma Gennari (2011, p. 10) “um povo sem

história é como um homem sem memória, que não sabe de onde vem e nem para onde vai”. Assim, torna-se necessário que as novas gerações adquiram o conhecimento sobre a história do seu povo, suas culturas, lutas, resistências e conquistas. Nas palavras de Santos, Rocha e Alencar,

[...] a memória tem sido o elo entre as heranças do passado e as novas configurações indenitárias propostas pela contemporaneidade, sendo por intermédio dela que novas identidades têm surgido e se afirmado no campo da aceitação do ser quilombola, rechaçando o imposto, o legitimado pelo colonizador (SANTOS; ROCHA; ALENCAR, 2018, p. 4).

A memória aqui se configura como recurso e necessidade para a compreensão da ausência da cidadania e a exigência, como sujeitos históricos, de direitos negados. Em complemento, Schmidt e Mahfoud (1993, p. 291), a partir dos estudos de Maurice Halbwachs, também explicam que a memória não é estritamente individual porque a sua construção ocorre “a partir de sua relação de pertença a um grupo. [...]pode ser entendida, então, como um ponto de convergência de diferentes influências sociais e como uma forma particular de articulação das mesmas”. A memória, então, deixa de ser da pessoa, individualmente, porque compartilhada e influenciada pelas relações com as quais interage, sejam de classe social, grupos aos quais se liga, ou da comunidade, se organiza em um quadro social comum, constituindo a chamada ‘memória coletiva’. Assim, sedimentam-se nela fatos, saberes, cultura e linguagem constituindo a memória coletiva de um povo.

Schmidt e Mahfoud (1993, p. 291) explicam a memória coletiva como o “trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e organizando as lembranças em quadros sociais comuns”. Para os povos quilombolas, a memória coletiva se efetiva e se organiza por meio das narrativas orais da população mais velha de suas comunidades, haja vista não se ter ainda documentos que a registre e nem material didático que a desenvolva enquanto conteúdo escolar no processo de formação das crianças e dos jovens a fim de fortalecer suas histórias e suas culturas fazendo-as visíveis no processo de construção da identidade e do reconhecimento da luta da população negra por liberdade e por direitos. No exercício da oralidade, os mais velhos transmitem seus conhecimentos para as novas gerações, tornando a história oral mais do que apenas uma técnica de transmissão, mas uma oportunidade de

reconstrução do passado (GONÇALVES; GONÇALVES, 2017).

Freire (1987, p. 108) nos diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”, mas para isso necessitamos ter uma relação dialógica com o passado colonizador e o presente de invisibilidade, (re)conhecendo o contexto em que se vive e refletindo sobre ele para que os sujeitos se reconheçam. Nesse processo de reconhecimento e de luta está o território. Ele é o elemento mais importante da estrutura social (MALCHER, 2009), pois ele é o lócus da construção da identidade, de perpetuação das tradições, lugar de afirmação, no qual se constituem enquanto sujeitos de direitos, valorizados e acolhidos. O território constrói o sentimento de pertença, visando à posse e o desenvolvimento coletivo e cooperativo,

A vinculação das comunidades ao território se caracteriza como fator fundamental, afinal, além de ser condição de sobrevivência física para os grupos, se constitui como instrumento relevante à afirmação da identidade da comunidade, para a manutenção e continuidade de suas tradições. Importante ressaltar que a terra é pensada não como propriedade individual, mas como apropriação de um grupo (MALCHER, 2009, p. 7-8).

Reconhecer-se é um dos maiores desafios na sociedade atual, principalmente no contexto escolar, sendo a escola permeada de intencionalidade que busca, muitas vezes, uma homogeneização perversa, pois “o saber não está referenciado na experiência do aluno” (MOURA, 2005, p. 72), já a transmissão do saber no chão das comunidades é “fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal” (MOURA, 2005, p. 72).

O não reconhecimento dos sujeitos em suas diferenças pela instituição escolar é o que muitas vezes dissemina o preconceito, quando não dá ao outro a condição de se expressar e de se sentir valorizado. Por isso,

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além de identidade fundada as experiências compartilhadas de discriminação (SOUZA, 2008, p. 5).

Dessa maneira, o pertencimento étnico é um processo complexo que se dá início a partir do autoconhecimento, da constituição da memória coletiva, da construção da identidade

e da valorização de si e do outro. Sentir-se pertencente é um movimento de consciência das identidades e das diferenças. Silva (2000) nos esclarece que a identidade é autoconcedida, ou seja, um processo realizado pelo próprio sujeito, já a diferença está baseada na compreensão de quem o outro é, sendo, pois, inseparáveis.

É nesse contexto que as comunidades quilombolas lutam para que haja escolas em seu território para que o currículo e a prática docente se voltem para o reconhecimento da comunidade e do indivíduo enquanto quilombola e sujeito de direito. Portanto, essa identidade não é biológica, é uma “construção histórica, social e cultural” (BAIBICH-FARIA; SOARES, 2008, p. 2917), permeada pelas histórias das comunidades que fortalecem o reconhecimento de suas identidades e memórias individuais e coletivas e também o pertencimento étnico.

Assim, sabendo-se que as identidades e diferenças são produzidas ativamente, e “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p.76), aponta o papel importante dos materiais de apoio didático por meio dos livros paradidáticos e sua relevância para a construção de memórias e pertencimentos étnico e culturais porque estes podem influenciar a valorização histórica, cultural e a construção de uma identidade positiva que se distancie da chamada ideologia do branqueamento, compreendida por Silva (2005) como o processo de internalização de uma imagem negativa de si e uma imagem positiva do outro.

Por tais razões, consideramos que ainda há a necessidade de o livro paradidático ser uma política pública na perspectiva da política afirmativa da inclusão, como está orientado nas Leis 10.639/03 e nas DCNEEQ, disponibilizadas às escolas quilombolas. Todavia, essa política afirmativa-precisa, acima de tudo, ser pensada a partir das comunidades quilombolas e com elas gerar representatividades positivas para que não ocorra a rejeição de si e do grupo étnico-racial ao qual se pertence, como nos alerta Silva (2005), ao afirmar que:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico racial (SILVA, 2005, p. 25).

Ter nos livros paradidáticos essa representatividade positiva é essencial para o autorreconhecimento das pessoas subalternizadas e invisibilizadas historicamente para que

possam se enxergar como participantes de uma sociedade e se reconheçam como cidadãos de direito. O alerta de Silva (2005) nos leva a refletir o quanto as comunidades quilombolas precisam continuar resistindo e lutando contra a ideologia do branqueamento.

As histórias orais, que são contadas na comunidade, podem se tornar temas a serem refletidos e transformados em conteúdos escolares. Portanto,

É preciso considerar os saberes da comunidade para ressignificar os conceitos, e construir uma história pautada no reconhecimento étnico dos povos quilombolas. Compreender todo percurso de luta e resistência desde o período da escravidão até os dias atuais implica na busca de uma sociedade igualitária em direitos e valorização da cultura que por muito tempo foi silenciada e esteve ausente em um período histórico, e que ainda hoje permanece na busca por sua presença efetiva na sociedade brasileira (BARBOSA; ARAÚJO; ALENCAR, 2018, p. 140).

Campello e Silva (2018) nos mostram que o que se espera dos livros paradidáticos é que tragam informações verídicas para o incentivo ao processo de aprendizagem no compromisso de apresentar o passado das comunidades, ressignificando o lugar dos quilombolas na atualidade, principalmente no que tange à construção da identidade corroborando com a autoidentificação positiva, gerando um sentimento de pertença à comunidade.

Considerações Finais

Este é um trabalho inicial que ansiamos ampliar, tendo como objeto de estudo os livros paradidáticos na Educação Escolar Quilombola, material de apoio pedagógico que é muito questionado pela ausência de produção na temática voltada à Educação Escolar Quilombola.

A partir deste estudo, fazemos algumas observações: 1. Embora tenhamos encontrado em pesquisa no *Google*, no mercado de obras literárias, sete obras dedicadas à temática quilombola para o processo educativo escolar, ainda são poucos os livros paradidáticos que trabalham temáticas inter-relacionadas à questão dos povos quilombolas; 2. Por meio do estudo bibliográfico, observamos, majoritariamente, uma caracterização negativa dos/as personagens negros/as nos livros paradidáticos, o que faz com que crianças negras não se vejam representadas nas narrativas e nem se reconheçam nas culturas, nas histórias e nas

memórias quilombolas. Este fato faz com que o preconceito e a discriminação sejam perpetuados na sociedade e fiquem enraizados no imaginário das crianças, jovens e adultos pertencentes às comunidades quilombolas; 3. A importância de legislações específicas, como a Lei 10.639/03 e as DCNEEQ, que possam garantir uma educação diferenciada para os povos tradicionais como sujeitos históricos dos livros didáticos escolares. Por esta razão, essas legislações, e de forma especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, são consideradas um marco na perspectiva da valorização cultural dos quilombos e no papel de seu processo educativo, uma vez que pautam a educação escolar nos saberes que são partilhados a partir do chão da comunidade. Como nos afirma Silva (2020), a EEQ transcende os muros físicos da instituição escolar e está firmada no processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências; e 4. Os livros paradidáticos são instrumentos que trazem uma nova ótica sobre a realidade dos sujeitos quilombolas, desconstruindo paradigmas por meio da representatividade positiva da cultura, da tradição, da religião, dos fenótipos entre outros aspectos que permeiam as comunidades para que sejam gerados nos/as estudantes o reconhecimento de si e o sentimento de pertença à comunidade na qual vivem.

Sendo assim, há uma maior necessidade de políticas públicas que envolvam a elaboração de materiais de apoio didático, mas que eles sejam desenvolvidos com as comunidades quilombolas, visando fortalecer os processos históricos de luta e de resistência, dando voz e visibilidade àqueles que foram por tanto tempo colocados à margem da sociedade e estereotipados com base em uma cultura eurocêntrica colonizadora.

Os processos para romper com as características de uma educação hegemônica dentro das instituições escolares são longos e árduos. Mas é dentro desse contexto, na luta por uma concepção de educação libertadora, que uma nova história começa a ser contada, personagens que antes eram colocados em situação de subalternização começam a ganhar protagonismo para falar de si e da sua comunidade. Como nos diz Freire (1987), a luta por libertação se dá a partir do conhecer, do ler a sua palavra e expressá-la para a construção e o fortalecimento da conscientização identitária. Nesse processo, podemos compreender o nosso lugar de direito para sermos os autores da nossa própria história.

Referências

ADÃO, Alessandra Barbosa. Literatura Afro-brasileira Infanto-juvenil: Panorama e Discussão. **Revista Porto das Letras**, Vol. 6, Nº 2. p. 60-78, 2020. Disponível em: istemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9352. Acesso em: jul. 2021.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

BAIBICH-FARIA-Tânia Maria; SOARES, Edimara Gonçalves. Do quilombo à Escola: os efeitos perversos das violências sociais silenciadas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR EDUCERE, VIII., 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, p. 2008. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/102_163.pdf. Acesso em mai. 2021.

BARBOSA, Dayane Dias. ARAÚJO, Thays Emanuely Alves. ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Comunidade quilombola de barro vermelho - São Caetano: fortalecimento da identidade e reconhecimento étnico. **Anais do X Colóquio Internacional Paulo Freire: Opressão e Libertação na Atualidade**. v.1, p. 132 a 142, 2018.

BARROS, Marta Oliveira. Bueno, João Batista Gonçalves. Educação Quilombola: Diálogo entre a educação formal e conhecimento popular. **IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e avaliação**. 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID144_04052015153934.pdf. Acesso em: mar. 2021.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. **Anais 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8**, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Bibl. Esc. em R**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430/147738>. Acesso em: mai. 2021.

CAMPOS, Margarida Cássia. GALLINARI, Tainara Sussai. A Educação Escolar Quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**. ANO 20, n. 35 – Jan/abr. 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894/3688>. Acesso em: mai. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22 n. 69 abr-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAIAD, Caio Ricardo. Resenha do livro “O Kalunga tem história: desafios para o ensino de química na educação escolar quilombola”, de Juliana Moraes Franzão e Guimes Rodrigues Filho. **Balbúrdia-Revista de Divulgação Científica dos Discentes do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP)**. (junho de 2020). Disponível em: <https://sites.usp.br/revistabalburdia/ensinando-quimica-em-comunidades-quilombolas-com-o-livro-o-kalunga-tem-historia/#:~:text=Rico%20na%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20O%20Kalunga,raciais%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20E2%80%94conforme>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56^a ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREITAS, Raquel da Silva. ARAÚJO, Thays Emanuely Alves de. A Educação Quilombola sobre a ótica libertadora de Paulo Freire e o pensamento pós-colonial. Encontro Redestrado Brasil, 10, 2019, Recife, PE. **Anais do 10º Encontro Redestrado Brasil Autonomia do Trabalho Docente: caminhos para sua organização político-pedagógica**. - Recife: Rede Estrado, 2019. p.2501. Disponível em: <http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2019/06/Anais-Redestrado-2019.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

GENNARI, Emilio. **Em busca de liberdade: Traços de lutas escravas no Brasil**. 2^a ed. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95 a 108. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>. Acesso em: jun. 2021.

GONÇALVES, Dinalva Pereira; GONÇALVES, Pêdra Paula Pereira. História e Memória de Quilombo: Raízes, Relatos da Comunidade Ramal de Quindiuá em Bequimão/MA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, p. 199-223, dez. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/486>. Acesso em: 23 abr. 2021.

HURTADO, Carlos Núñez. **A Educação popular: conceito que se define na práxis. Educar para transformar, transformar para educar**, 2015. Disponível em <https://www.ifibe.edu.br/arq/201509141742421165209325.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

LOBÃO, Alexandre. **Quilombos e quilombolas: Passado e presente de lutas**. Blog Oficial do autor. Disponível em: https://www.alexandrelobao.com/Livros/Quilombos-e-Quilombolas-_Passado-e-Presente-de-Lutas. Acesso em: set. 2021.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Identidade quilombola e território. **Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**. Belém, 21 a 25 de jan. 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/120.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

MARQUES, Bruna de Campos; LEON RAMÍREZ, Germana Ponce de. **Quilombo Quilombola**. Ilustrações de Sidney Meireles. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.sdasystems.org/terminal/Acervo/Detalhe/124994?returnUrl=/terminal/Home/Index&guid=1595203205019>. Acesso em: set. 2021.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, SP.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/> Acesso em: 22 abr. 2021.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69–82.

PAULUCIO, Jéssica Figueiredo. Paradidáticos na sala de aula [recurso eletrônico]: **diálogos, experiência e leitura**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553785/2/Produto%20Educativo%20-%20Jessica.pdf> Acesso em: fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Adilza Alves. ROCHA, Almir João. ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Narrativas de histórias de vidas não contadas: marcas de identidade quilombola-comunidade de Guaraciaba. **Anais - Resumos Expandido do Pré-Colóquio Paulo Freire do Agreste de Pernambuco-Caruaru.** Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico Do Agreste (Caruaru). Disponível em: https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2018/pre-caruaru/util/arquivos/RESUMOS_EXPANDIDOS_ANAIS_DO_PR%C3%89-COLOQUIO_PAULO_FREIRE_DO_AGRESTE_CARUARU_2018.pdf . Acesso em: mai. 2021.

SERRANO, Gisella, PEREIRA, Mateus Henrique. PORTO, Amélia. **Quilombolas e Quilombos: Histórias do Povo Brasileiro.** Editora Roma, 2012. Disponível em: <https://ronaeditora.com.br/loja/paradidaticos/quilombolas-e-quilombos-historias-do-povo-brasileiro/> Acesso em: ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21–37.

SILVA, Felipe Pereira da. **A representação do negro na literatura infantojuvenil de Ana Maria Machado.** 2016. 130 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/disserta%C3%A7%C3%B5es_2014/DISERTACAO-FELIPE.pdf. Acesso em: fev. 2021.

SILVA, Gilvânia Maria. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. **XXV Simpósio brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação,** 2010, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0213.pdf> Acesso em: mar. 2021.

SILVA, Maria Liliane Santos da. **O fortalecimento da identidade quilombola a partir do livro literário em uma turma multisseriada: um estudo de caso na E. M. Educador Paulo Freire, no quilombo Cruz da Menina-PB.** João Pessoa, 2020. 132 f. : il. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20991/1/MariaLilianeSantosDaSilva_Dissert.pdf. Acesso em: abr. 2021.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA FILHO, João Bernardo da. LISBOA, Andrezza. **Quilombolas: Resistência, História e Cultura**. Editora IBEP., 2013. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Quilombolas-Resist%C3%A2ncia-Hist%C3%B3ria-Cultura-Bernardo/dp/8534234981#detailBullets_feature_div. Acesso em: ago. 2021.

SOUZA, Angélica Silva de. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83/2001. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441#> Acesso em: mar. 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira de. Movimentos Quilombolas: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de junho/2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil. Disponível em: <https://silo.tips/download/movimento-quilombola-reflexoes-sobre-seus-aspectos-politico-organizativos-e-iden>. Acesso em: jun. 2021.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia/USP**, São Paulo, v. 4 n. 1-2, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481/37219>.

Submissão em: 28/06/2022

Aceito em: 13/04/2023

Citações e referências conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

O IMAGINÁRIO NA APREENSÃO DA REALIDADE AMAZÔNICA NO CONTO “A FEITICEIRA” DE INGLÊS DE SOUSA

Geovane Alves de Paiva¹
Raquel Aparecida Dal Cortivo²
Pedro Manoel Monteiro³

Resumo: A representação da realidade amazônica na literatura é, historicamente, permeada pela força do imaginário seja dos primeiros europeus que atravessaram a região, seja dos locais na sua forma de interagir com o espaço e com a natureza. Desse modo, fosse por falta de vocabulário para descrever o desconhecido, fosse com a intenção de demarcar a diferença entre o “civilizado” e o “selvagem”, histórias extraordinárias, seres lendários e animais fantásticos povoaram os primeiros escritos sobre as terras e o homem amazônico. Nessa perspectiva, abordaremos o conto “A Feiticeira” de Inglês de Sousa, tecendo considerações sobre a literatura amazônica e a forma de representação do imaginário que tanto aponta para dualidades do tipo cidade/campo, centro/periferia e civilizado/selvagem. Assim, ultrapassada a fase do olhar estrangeiro e da apreensão por via do exotismo, outras histórias se seguem, incorporando o elemento imaginário à narração ambientada na região de forma a evidenciar certa cosmovisão na qual a realidade é permeável aos elementos da imaginação e suscetível a eles. Portanto, tal característica não é restrita à expressão de certa regionalidade, embora possa ser assim compreendida, pelo contrário, pode representar a força dessa literatura como expressão genuína do Brasil profundo.

Palavras-chave: Inglês de Sousa. Contos. A feiticeira. Imaginário Amazônico.

IMAGINARY IN THE APPREHENSION OF THE AMAZON REALITY IN THE TALE "A FEITICEIRA" OF INGLÊS DE SOUSA

Abstract: The representation of the Amazonian reality in literature is, historically, permeated by the power of the imagination, whether of the first europeans who crossed the region, or of the locals in their way of interacting with space and nature. Thus, either for lack of vocabulary to describe the unknown, or with the intention of demarcating the difference between the “civilized” and the “savage”, extraordinary stories, legendary beings and fantastic animals populated the first writings about lands and the amazon man. In this perspective, will approach the tale “A feiticeira” by Inglês de Sousa, making considerations about the amazonian literature and the form of representation of the imaginary that so much points to dualities of the city/country, center/periphery and civilized/savage type. Thus, once the foreign gaze and apprehension through exoticism had passed, other stories follow, incorporating the imaginary element into the narrative set in the region in order to highlight a certain cosmovision in which reality is permeable to elements of imagination and susceptible to them. Therefore, this characteristic is not restricted to the expression of a certain regionality, although it can be understood as such, on the contrary, it can represent the strength of this literature as a genuine expression of deep Brazil.

Keywords: Inglês de Sousa. Short stories. A feiticeira. Amazonian imaginary.

¹ Geovane Alves de Paiva (mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Ciências Humanas – PPGEHC-UFAM; Bolsista da Fundação de Ampara de Pesquisa do Amazonas – FAPEAM). E-mail: paiva.g.a.de@gmail.com

² Raquel Aparecida Dal Cortivo (Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia; Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Ciências Humanas – PPGEHC-UFAM). E-mail: raquel.cortivo@unir.br.

³ Pedro Manoel Monteiro (Professor Dr. da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: pmmonteiro@unir.br).

EL IMAGINARIO EN LA APREHENSIÓN DE LA REALIDAD AMAZÓNICA EN EL CUENTO "A FEITICEIRA" DE INGLÊS DE SOUSA

Resumen: La representación de la realidad amazónica en la literatura está históricamente impregnada por el poder del imaginario, ya sea de los primeros europeos que atravesaron la región, ya sea de los lugareños en su forma de interactuar con el espacio y la naturaleza. Así, ya fuera por falta de palabras para describir lo desconocido o para señalar la diferencia entre lo "civilizado" y lo "salvaje", historias increíbles, seres legendarios y animales extraordinarios poblaron los primeros escritos sobre las tierras y el hombre amazónico. En esta óptica, nos acercaremos al cuento "A Feiticeira" (La hechicera) de Inglês de Sousa, entretejiendo consideraciones sobre la literatura amazónica y la forma de representación del imaginario que apunta a dualidades como ciudad/campo, centro/periferia y civilizado/salvaje. Así, una vez superada la fase de la mirada extranjera y la aprehensión a través del éxotismo, se suceden otros relatos que incorporan el factor imaginario a la narración que se sitúa en la región, de manera que se ponía de relieve una cierta cosmovisión en la que la realidad es permeable a los factores de la imaginación y susceptible de ellos. Por lo tanto, esta particularidad no se constriñe a la expresión de una cierta regionalidad, aunque pueda entenderse como tal; al contrario, puede suponer la fuerza de esa literatura como expresión genuina del Brasil hondo.

Palabras-clave: Inglês de Sousa. Cuentos. A feiticeira. Imaginario amazónico.

Introdução

Inglês de Sousa é personagem marcante na história da Literatura Brasileira, sendo o introdutor do Naturalismo no Brasil com a obra **O Coronel Sangrado**, de 1877, apesar de todo o tempo que passou desde as suas publicações iniciais, ainda hoje é um autor cuja leitura instiga e provoca. Nascido em Óbidos-PA, em 1853, sua biografia aponta um percurso histórico bastante comum para os bem-nascidos na periferia do país, o que se comprova no registro da ABL:

Fez os primeiros estudos no Pará e no Maranhão. Diplomou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, em 1876. Nesse ano publicou dois romances, **O cacaulista** e **História de um pescador**, aos quais seguiram-se mais dois, todos publicados sob o pseudônimo Luís Dolzani. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, *online*)

Como membro da elite cultural e econômica do país a essa altura passa a contribuir na imprensa não apenas da capital paulista e na santista. Publicando contos, crônicas e crítica literária, situação que lhe garante um lugar na ABL como um de seus membros fundadores, tornou-se mais conhecido pelo romance **O Missionário**, de 1891. Fixou residência na capital do país, no Rio de Janeiro em 1892, permanecendo aí até a sua morte em 1918, sendo um dos homens mais importantes de sua época.

Portanto, Inglês de Sousa representa e exemplifica perfeitamente esse caráter dual que o nascimento fora do centro cultural, urbano, econômico e político imprime no ser humano que migra da periferia para o centro e dele nunca mais se desvencilha, por fim a sua escrita, de alguma maneira, está marcada por essa trajetória que se evidencia na publicação da coletânea **Contos Amazônicos**⁴, de 1893 e que historicamente, pertencente a escola naturalista, sendo o objeto deste estudo a ambientação levada a efeito no texto *A Feiticeira*.

Em **Contos Amazônicos**, Eduardo R. V. Sousa destaca a presença do naturalismo já na nota introdutória:

[...] uma literatura radical, abnegada em seu esforço por encontrar uma definição do ser humano segundo a natureza quase como se fosse um esforço propriamente científico, em que a relação entre o homem, a terra e a ideia mais ampla da nacionalidade é reivindicada, cheia de expressão, procurando o rumo de uma totalidade. (SOUSA, 2018, p. 4).

Partindo desse aspecto da obra, seria pouco provável encontrarmos textos que abordam o fantástico como norma, uma vez que o pensamento racional e científico embasa a concepção Realista-Naturalista diante do mundo, compreendendo o homem como produto de seu meio. Entretanto, o volume dos **Contos Amazônicos** apresenta três narrativas cujo enredo desenvolve-se a partir do insólito *Acauã*, *A Feiticeira* e *O baile do judeu*, que pertencem à cultura popular amazônica. Interessa-nos mais de perto o conto *A Feiticeira* que apresenta elementos figurativos do imaginário que, em nossa hipótese de leitura, tanto configuram a realidade local, quanto a própria dinâmica de como tais elementos se entrelaçam com o real na cultura popular.

Considerando o já referido caráter dual centro/periferia – que se inscreve inclusive no protagonista do conto que será examinado – o objetivo é evidenciar como essa dualidade se manifesta no tratamento dado ao imaginário, que se situa como segmento do universo histórico-cultural amazônico. Além disso, investigar-se-á como os próprios elementos da narrativa podem transfigurar os movimentos do imaginário descritos por Gaston Bachelard, sem desconsiderar a implicação do imaginário no contexto local.

⁴ Este trabalho toma por base não o texto original publicado por Inglês de Sousa, em 1893, mas a edição que teve a sua linguagem revisada e atualizada e publicada em 2018, por Eduardo Rodrigues Vianna.

A *feiticeira* não se insere, portanto, imediatamente na literatura realista estrito senso. Entretanto, parece ser exatamente esse caráter do fantástico do imaginário popular que pode ser tomado como elo da representação de parte da realidade amazônica.

O imaginário: representação histórico-cultural

O imaginário permeia os escritos amazônicos de maneiras várias, desde os primórdios da representação feita pelos primeiros exploradores europeus que navegaram pelo labirinto de rios e floresta. Desde então esses escritos “inventaram” (GONDIM, 2007) um imaginário para o leitor europeu em relação aos homens e à natureza na região amazônica. Portanto, segundo esta visão distorcida ainda calcada no mesmo viés do exotismo que Edward Said denuncia em **Orientalismo** (2007), assim a região seria povoada de seres maravilhosos envoltos por uma natureza exótica, exuberante, imponente, ora paradisíaca, ora infernal, ou mesmo marcada pelo signo do assombro diante do desconhecido.

Por outro lado, a imersão nesse complexo cenário amazônico, o isolamento, a religiosidade e o relacionamento com os aspectos sensíveis e concretos da realidade, incluindo-se aí o desconhecido, faz com que os seres humanos que experimentam e vivenciam essa realidade criem também histórias para explicá-la, significá-la e interagir com ela.

O imaginário impõe-se, nesse sentido, como parte da realidade do homem amazônico, há um imbricamento entre a imaginação e o real.

Desse modo, o imaginário e o mundo amazônico, ultrapassam a compreensão vinda de fora que o caracteriza em suma como exótico, subdesenvolvido, primitivo, ou ainda no qual a natureza “é hostil ao homem, [...], invadida graças à teimosia do homem” (LOUREIRO, 1995, p. 56). Essa percepção constituída historicamente com a chegada dos europeus perdurou e estabeleceu-se dentro da lógica social eurocêntrica contemporânea da discriminação de tudo que é diferente ou, simplesmente, não-europeu. Antes dos ditos “civilizados” se imporem na região havia uma sociedade organizada com lógica e leis próprias, resultando numa específica e determinada formulação de mundo.

A Amazônia está no imaginário de todo o mundo, como a vastidão das águas, matas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaranhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo e o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado

escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação perdida em uma floresta de mitos. São geógrafos e historiadores, naturalistas e biólogos, sociólogos e antropólogos, romancistas e poetas os que percorrem os meandros e as lonjuras, o presente e o passado, o visível e o invisível, de modo a alcançar a resposta, o esclarecimento, o exorcismo ou o encantamento. (IANNI, apud LOUREIRO, 1995, p. 24).

O que circunscreve a compreensão de mundo amazônico pelo povo amazônico é um processo histórico-cultural próprio que não guarda relação de proximidade com muitas culturas europeias, sendo que o mesmo se dá com outros povos de outras regiões do globo que também andaram pela região amazônica. Portanto, nesse aspecto claro de entre-lugar, que muito bem definiu Homi Bhabha, se situa a cultura amazônica brasileira, espaço em que se vê o aculturamento e o descimento indigenista, a lida e as dificuldades do homem interiorano e do caboclo somados à vinda desses migrantes de todas as partes do mundo para a região em busca de riquezas, elementos que permitem o aparecimento das descrições do ambiente hora majestoso, hora devastador. Assim as narrativas do imaginário são impactadas por esse influxo de gentes desde as primeiras navegações, iniciadas já no século XVI, que chegaram por seus rios e igarapés.

Portanto, parte desse mundo é transfigurado na literatura cujas linhas temáticas ramificam-se assim como os rios da região, que ora se afastam, ora se aproximam uns dos outros, dessa feita as linhas temáticas surgem em confluências entre a realidade e a imaginação ou entre o visível e o invisível. Desse modo, entender a literatura amazônica implica em abandonar as imagens pré-concebidas e anacrônicas do mundo perdido e da vastidão incivilizada e abrir-se para as possibilidades que inscrevem essa literatura na série brasileira para muito além do rótulo do regionalismo.

“A Feiticeira” de Inglês de Souza: literatura contextualizada

A partir dessa circunscrição de mundo amazônico em sua vastidão geográfica e temática, este trabalho se propõe a articular concepções em torno do imaginário amazônico na leitura de *A feiticeira*, a partir problematização do imaginário.

Considerando o contexto do imaginário amazônico dentro de suas tessituras precisamos entender que “[...] o texto literário não é a realidade, mas também não se isenta dela. Por isso, a necessidade de introduzir um terceiro elemento, o imaginário, que se articulará, também com

o real” (ASSMAR, 2003, apud MENDES 2016, p. 150).

A representação literária em si não é a representação fiel da realidade, ou seja, da realidade factual, e no que diz respeito ao imaginário este se articula com o real em alguma medida. O real direciona-se para concepções socioculturais, podemos compreender, então, que o imaginário amazônico corresponde a certo conceito de verdade para o sujeito amazônico ao mesmo tempo em que se ratificam as identidades, o pertencimento cultural:

O imaginário amazônica gera uma forma particular de pensar a floresta, os rios, os habitantes, a paisagem e toda a encantaria que o cerca. Décadas após o término dos dois ciclos da borracha, a floresta continua sendo vista como o entrelugar. Nas palavras de Homi Bhabha (1998), o entrelugar é um terreno de elaboração de estratégias de subjetivação, ou seja, o início de novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (MENDES, 2016, p. 125-126).

Tudo no mundo amazônico, a floresta, os rios, os habitantes, a paisagem e toda a encantaria que o cerca, caminham para essa diversidade e pluralidade peculiar que não pode ser compreendida como homogênea e fixa. Antes se estabelece como cultura com suas próprias objetivações e subjetivações de mundo, fincando suas raízes e estabelecendo identidades que se entrechocam com a própria ideia predominante de sociedade, que em princípio eurocêntrica, contraria a concepção de relativismo cultural. Nas palavras de Loureiro (1995, p. 32) a expressão oriunda desse contexto, ganha “qualidades expressivas originais e significativas, componentes de sua estrutura de conteúdo e expressão, capazes de dialogar com reputadas correntes de pensamento e concepção estética”.

Em *A feiticeira*, podemos pensar em pelo menos duas linhas interpretativas: uma que situa o texto em sua época histórica e considera o estilo literário e, portanto, certas concepções de época que o enformam, dada a filiação do autor no Realismo-Naturalismo; a segunda parte dessa primeira leitura, mas volta-se para a forma de representação do imaginário, expandindo a leitura para a representação da própria dinâmica desse imaginário na cultura amazônica captada pelo autor.

Na primeira linha, podemos identificar que todos os elementos colaboram para a percepção de um intento realista, pois espaço, personagens, tempo, narrador e a própria ação favorecem a representação mimética e a postura questionadora que satiriza a credulidade do protagonista, sobretudo pelo desfecho com a gargalhada explosiva do Dr. Silveira que

interrompe a narrativa, deixando-a em aberto, mas sugerindo a visão anedótica do que vinha sendo narrado: “Uma gargalhada nervosa do Dr. Silveira interrompeu o velho Estêvão neste ponto da sua narrativa” (SOUSA, 2018, p. 34).

O espaço da narrativa, por sua vez, contrapõe o urbano e o rural, Rio de Janeiro/ Belém do Pará, origem do protagonista, que lhe determina os modos refinados e educados, com a interiorana Óbidos, local de onde fala o narrador que reconhece a atitude incrédula do protagonista como um defeito, uma “desgraçada mania”:

Tendo por falta de meios abandonado o estudo da medicina, veio Antônio de Sousa para a província em 1871 e conseguiu entrar como oficial do corpo de polícia. No ano seguinte, era promovido ao posto de tenente e nomeado delegado de Óbidos, onde antes nunca tivera vindo. O seu gênio folgazão, sua urbanidade e delicadeza para com todos, o seu respeito pela lei e pelo direito do cidadão faziam dele uma autoridade como poucas temos tido. Seria um moço estimável a todos os respeitos, se não fora a desgraçada mania de duvidar de tudo, que adquirira nas rodas de estudantes e de gazeteiros do Rio de Janeiro e do Pará. (SOUSA, 2018, p. 24-25).

O protagonista é descrito como uma alguém que desrespeita as crenças do interior, de certa forma “aculturado”, pois deixa de acreditar nos ensinamentos dos mais experientes depois do contato com as rodas dos estudantes e, portanto, com as teorias científicas que grassavam no século XIX. Essa característica alude a uma peculiaridade descrita por Loureiro a respeito da cultura amazônica: a dicotomia campo/cidade ou meio rural/meio urbano. Loureiro aborda como as culturas oriundas do meio rural e urbano interpenetram-se e modificam-se no contexto amazônico.

A escolha de um narrador em primeira pessoa, intruso e notoriamente parcial, acentua o tom irônico ao contrapor a figura do jovem urbanizado à figura do caboclo cujas experiências dão notícias de eventos inexplicáveis que fazem parte da forma como os locais interagem com o mundo. Assim, podemos entender essa dicotomia entre o campo e a cidade com um traço característico que tanto define o protagonista, quanto o narrador que não se exime de expressar sua opinião sobre o jovem recém-chegado da cidade após interromper os estudos. Desenha-se, então, a oposição do crédulo homem iletrado (o narrador) e do incrédulo homem instruído (o protagonista). Aparentemente, a intenção é evidenciar de forma cômica como o ribeirinho se deixa envolver por histórias fantasmagóricas e improváveis e ratificar a tese de que o isolamento

e a natureza imponente despertam nos homens tal atitude mística e mistificadora.

O narrador posiciona-se como um contador de histórias a partir de um tom crédulo e, portanto, bastante suspeito, cuja verdade é sempre reafirmada pela citação a “pessoas fidedignas”. De antemão o narrador nos informa que:

Eu não lhe podia ouvir tais leviandades em coisas medonhas e graves sem que o meu coração se apertasse, e um calafrio me corresse a espinha. Quando a gente se habitua a venerar os decretos da Providência, sob qualquer forma que se manifestem, quando a gente chega à idade avançada em que a lição da experiência demonstra a verdade do que os avós viram e contaram, custa ouvir com paciência os sarcasmos com que os moços tentam ridicularizar as mais respeitáveis tradições, levados por uma vaidade tola, pelo desejo de parecerem espíritos fortes, como dizia o Dr. Rebelo. Peço sempre a Deus que me livre de semelhante tentação. Acredito no que vejo e no que me contam pessoas fidedignas, por mais extraordinário que pareça. Sei que o poder do Criador é infinito e a arte do inimigo vária. (SOUSA, 2018, p. 23).

O extraordinário, portanto, torna-se a tônica da narrativa, envolvendo o leitor na perspectiva deste narrador, preparando o ânimo para a adesão aos fatos inusitados que apresentará. Os fatos que se desenrolam corroboram a impressão inicial de que algo incomum acontecerá, como afirma o narrador: “Desde que lhe descobri esse lastimável defeito, previ que não acabaria bem. Ides ver como se realizaram as minhas previsões” (SOUSA, 2018, p. 25).

Ao conhecer Maria Mucoim – a feiticeira – o protagonista, o Delegado Antônio de Sousa, tem suas dúvidas instigadas ainda mais, com a possível comprovação de suas certezas; investe contra ela sua atitude investigativa e age contrariando a “urbanidade e delicadeza” que lhe foram atribuídas pelo narrador. Confronta-a e, com isso, mostra o desrespeito tanto à mulher quanto às crenças locais e chama para si o destino antecipado pelo narrador:

Antônio de Sousa passava o tempo a visitar os sítios de cacau, conversando com os moradores, a quem ouvia casos extraordinários, ali sucedidos e zombando das crenças do povo. Como lhe falassem muitas vezes da Maria Mucoim, afamada feiticeira daqueles arredores, mostrava grande curiosidade de a conhecer. [...] o desgraçado rapaz riu-se, dizendo que iria no dia seguinte visitar a tapuia. Debalde o dono do sítio tentou dissuadi-lo de tão louco projeto; não o conseguiu. (SOUSA, 2018, p. 25; 28).

A descrição do espaço físico “real” em que o protagonista está inserido limita-se a poucos traços sob seguinte pretexto do narrador:

Não vos descreverei o sítio do tenente Ribeiro, porque ninguém há em Óbidos que o não conheça, principalmente daquela grande demanda que ele venceu contra Miguel Faria, por causa das terras do Uricurizal.

Basta lembrar que todos os cacauais do Paranamiri se comunicam entre si por uma vereda mal determinada, e que é fácil percorrer uma grande extensão do caminho, vindo de sítio em sítio até a costa fronteira à cidade. (SOUSA, 2018, p. 25)

É uma breve alusão a um importante ciclo econômico da ocupação Amazônica que reverbera também na produção literária da mesma forma como acontece com o período gomífero da exploração da borracha e da implantação da Zona Franca. A essa caracterização mimética das grandes extensões produtoras de cacau sobrepõem-se características que ficam entre o real e o sobrenatural:

Era de mais a mais esse dia uma sexta-feira.

Antônio de Sousa, depois de ter passado toda a manhã muito agitado, armou-se de um terçado americano e abalou para o cacau.

A tarde estava feia. Nuvens cor de chumbo cobriam quase todo o céu. Um vento muito forte soprava do lado de cima, e o rio corria com velocidade, arrastando velhos troncos de cedro e periantãs enormes onde as jaçanãs soltavam pios de aflição. [...] Procurando aninhar-se, as fétidas ciganas aumentavam com o grasnar corvino a grande agitação do rio, do campo e da floresta. Adiantavam os sapos dos atoleiros e as rãs dos capinzais o seu concerto noturno alternando o canto desenxabido.

Tudo isso viu e ouviu o tenente Sousa do meio do terreiro, logo que transpôs a soleira da porta, mas convencerá a um espírito forte a precisão dos agouros que nos fornece a maternal e franca natureza? (SOUSA, 2018, p. 28).

Como afirma Bachellard (1997, p. 18):

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios.

Assim, percebemos que a realidade que Antônio de Sousa encontrará foi anteriormente alimentada e nutrida pelas histórias que ouviu sobre a feiticeira. Houve, nesse sentido, a educação do protagonista com os devaneios antes das experiências. Isso fica sugerido desde a descrição do tempo na tarde da sexta-feira, tudo corroborava para o cenário insólito que encontraria, pois na cultura popular a sexta-feira é um dia amaldiçoado e os ventos e agitação de toda a natureza anunciam desastres, causam medo.

Ao chegar na casa de Maria Mucoim, Antônio de Sousa encontra as provas materiais da imaginação despertada pelas histórias que ouviu nos sítios:

Eram seis horas quando chegou à casa da Maria Mucoim, situada entre terras incultas nos confins dos cacauais da margem esquerda. E, segundo dizem, um sítio horrendo e bem próprio de quem o habita. [...]

A casa, pequena e negra, compõe-se de duas peças separadas por uma meia parede, servindo de porta interior uma abertura redonda, tapada com um topé velho. A porta exterior é de japá, o teto de pindoba, gasta pelo tempo, os esteios e caibros estão cheios de casas de cupim e de cabas.

Sousa encontrou a velha sentada à soleira da porta, com queixo metido nas mãos, os cotovelos apoiados nas coxas, com o olhar fito num bem-te-vi que cantava numa embaubeira. Sob a influência do olhar da velha, o passarinho começou a agitar-se e a dar gritinhos aflitivos. (SOUSA, 2018, p. 29).

A condição de miserabilidade da casa carcomida pelo tempo, conforme atesta o narrador, espelha a imagem da própria velha que vive ali, razão pela qual torna-se horrendo, sob a influência da presença da velha tal qual ocorre com o bem-te-vi que passa a soltar gritos aflitivos. Além disso, o horário em que Antônio chega à casa é significativo, pois em algumas crenças certas horas são conhecidas como “horas abertas”, momentos em que coisas malignas ficam à solta na terra. Isso reforça o clima de encantaria e mistério do conto. É o limiar entre o dia e a noite e o momento em que todos estariam se recolhendo, enquanto a bruxa estaria despertando para suas atividades envoltas em sombras.

Entretanto, Sousa não se deixa intimidar pela cena que ratifica a crença popular, invade a casa da velha para mergulhar no mistério:

E o atrevido moço preparava-se para entrar na palhoça, quando a velha, erguendo-se de um jato, impediu-lhe a passagem. Aquele corpo, curvado de ordinário, ficou direito e hirto.

Os pequenos olhos, outrora amortecidos, lançavam raios. Mas a voz continuou lenta e arrastada:

— Não entre, branco, vá-se embora.

Surpreso, o tenente Sousa estacou, mas, logo, recuperando a calma, riu-se e penetrou na cabana. A feiticeira seguiu-o. Como nada visse o rapaz que lhe atraísse a atenção no primeiro compartimento, avançou para o segundo, separado daquele pela abertura redonda, tapada com um topé velho. Mas aí a resistência que a tapuia ofereceu à sua ousadia foi muito mais séria. Colocou-se de pé, crescida e tesa, à abertura da parede, e abriu os braços, para impedir-lhe com o corpo a indiscreta visita. Esgotados os meios brandos, Antônio de Sousa perdeu a cabeça, e, exasperado pelo sorriso horrendo da velha, pegou-

a por um braço, e, usando toda a força do seu corpo robusto, arrancou-a dali e atirou-a ao meio da sala de entrada. A feiticeira foi bater com a fronte no chão, soltando gemidos lúgubres.

Antônio arrancou a esteira que fechava a porta e penetrou no aposento, seguido da velha, de rastros, pronunciando palavras, o dente negro num riso convulso e asqueroso. (SOUSA, 2018, p. 30).

A indiscreta insistência em desmascarar as feitiçarias nas quais os locais acreditavam assume uma atitude violenta e igualmente desrespeitosa, pois com o objetivo de descobrir a verdade, persegue Maria Mucoim, invade a casa dela e encontra uma cena aterrorizante:

Era um quarto singular o quarto de dormir de Maria Mucoim. Ao fundo, uma rede rota e suja; um canto, um montão de ossos humanos; pousada nos punhos a rede, uma coruja, branca como algodão, parecia dormir; e ao pé dela, um gato preto descansava numa cama de palhas de milho. Sobre um banco rústico, estavam várias painéis de forma estranha, e das traves do teto pendiam cumbucas achadas, donde escorria um líquido vermelho parecendo sangue. Um enorme urubu, preso por uma embira ao esteio central do quarto, tentava picar um grande bode, preto e barbado, que passeava solto, como se fora o dono da casa. (SOUSA, 2018, p. 30-31).

Todos os animais que aparecem na cena estão relacionados, na crença popular, ao mau agouro, à bruxaria e definitivamente comprovariam as atividades maléficas da feiticeira. Animados pelo comando da bruxa, os animais atacam o protagonista que chama pela Virgem Maria, fere o bode e foge como se estivesse fugindo do inferno:

Foi então que, animada por gestos misteriosos da velha, a bicharia toda avançou com uma fúria incrível. [...] Antônio começou a arrepender-se da imprudência que cometera. Mas era um valente moço, e o perigo lhe redobrava a coragem. Num lance certo, conseguiu ferir o bode no coração, ao mesmo tempo que dos lábios lhe saía inconscientemente uma invocação religiosa. — Jesus, Maria! (SOUSA, 2018, p. 31).

A ironia torna-se explícita, uma vez que o jovem que se dizia incrédulo, invoca Jesus e Maria no momento de perigo, revelando uma alma crente e frágil na perspectiva irônica da narrativa.

O resultado da imprudência foi um desastre natural, pois as feiticeiras dominam os elementos e os animam contra aqueles que as desafiam. Trovões, raios, chuva e vento acompanharam o Delegado na fuga, ao chegar à casa de Dr. Ribeiro, recolhe-se em sua rede, mas é despertado pela cheia que inundava todo o sítio. Tenta salvar-se nadando, vê ao longe

uma canoa e grita por socorro, mas descobre que não se tratava de seu anfitrião na canoa: “Mas não era o tenente Ribeiro o tripulante da canoa. Acocorada à proa da montaria, Maria Mucoim fitava-o com os olhos amortecidos, e aquele olhar sem luz, que lhe queria traspassar o coração...” (SOUSA, 2018, p. 34), Maria Mucoim parece reafirmar a sua força diante do enfraquecimento e da prostração de Antônio.

O desfecho aberto do conto nos impede de saber se o Delegado foi socorrido, além disso, nos impede de saber se tudo não passa de um delírio do protagonista, devido à febre. Ficamos diante de uma indecisão sobre o acontecimento final da narrativa, esse efeito é característica do insólito, do fantástico, conforme destaca Todorov (1975), nós, leitores, hesitamos, diante do narrado, entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural. Como se sabe, na Amazônia as cheias são sazonais, todos, homens e bichos, são afetados pelo alagamento das terras mais baixas, portanto, a cheia é um evento sistêmico e natural. Igualmente a febre relatada e a confusão mental do protagonista poderiam ser efeito da forte impressão causada pelo medo que sentiu na casa de Mucoim.

As reticências que encerram a história do desafortunado Antônio Sousa apenas intensificam a indecisão do leitor entre as duas possíveis explicações, pois são seguidas por uma gargalhada nervosa de dr. Silveira, uma personagem que atua como narratário no conto, posição com a qual os leitores podem se identificar.

Nesse sentido, o conto mimetiza a difusão das histórias de fantasmagorias comuns na região. Por esta razão, mantém-se na estética realista-naturalista, uma vez que acentua traços da realidade e ironiza o imaginário e ao mesmo tempo a pretensão racionalista do protagonista, cuja religiosidade, na hora da ameaça, brota e abre espaço para a atitude irracional.

A partir desses apontamentos, podemos também compreender o conto na segunda linha interpretativa: como uma alegoria das dinâmicas do imaginário. No que se refere à realidade cultural da região Amazônica, Loureiro destaca a força do imaginário como elemento característico:

Na realidade amazônica o mundo físico tem limites sfumatos, fundidos ou confundidos com o supra real, daí por que nela homens e deuses caminham juntos pela floresta e juntos navegam sobre os rios. Situam-se no impreciso limite entre aquilo que é e aquilo que poderia ser, nesse sfumato poetizante que interpenetra o real e o imaginário. (LOUREIRO, 1995, p. 86).

Podemos, nesse sentido, tomar este conto na perspectiva alegórica da força do imaginário sobre o real. Para além disso, percebemos como real e imaginário se misturam e se diluem um no outro, tornando as fronteiras porosas e intercambiáveis entre si. Para tanto, podemos identificar na narrativa a força dos elementos. Vemos que a água numa força irrefreável cai do céu e, depois, invade a terra. Tal como a imaginação em sua investida contra a realidade. A água, metáfora da imaginação, infiltra-se pela firmeza terrestre da realidade, inunda o pensamento racional e o modifica, “estetiza-o”, conforme afirma Loureiro: “essa identidade entre deuses e homens faz parte da cultura amazônica, conferindo existência substancial a uma realidade monumental e plástica que articula o conjunto de funções, organizando-as sob o império da dominante estética” (1995, p 86-87).

Além disso, podemos verificar que o tempo da narrativa fica totalmente envolto apenas em sugestões, mas identificamos o escuro da noite que se mistura nas águas. O terror do protagonista torna-se, com isso, mais intenso. Nessa perspectiva, destacamos que o conto pode ser compreendido a partir da “imaginação material” de Bachelard (1997), na afirmação de que: “A água misturada com a noite é um remorso antigo que não quer dormir... [...] O terror aumenta no coração do homem. Os fantasmas do rio alimentam-se pois da água e da noite” (BACHELARD, 1997, p. 107-108).

A força e a violência das águas também podem representar a vingança da feiticeira pela invasão sofrida, assim, ao cavar a terra com as unhas a mulher parece ter excitado as águas contra o invasor. Isso, na psicologia das matérias proposta por Bachelard, evoca reminiscências de imagens muito antigas, cuja revolta das águas alude ao rancor. O olhar da feiticeira para o homem que se afogava parece confirmar essa leitura:

A água não tardou em dar-lhe pelos peitos. O delegado quis correr, mas foi obrigado a nadar. [...] Onde salvar-se, se as águas cresciam sempre, e o delegado já começava a sentir-se cansado de nadar. Nadava, nadava. As forças começavam a abandoná-lo, os braços recusavam-se ao serviço, câimbras agudas lhe invadiam os pés e as pernas. Onde e como salvar-se? De súbito viu aproximar-se uma luzinha e logo uma canoa, dentro da qual lhe pareceu estar o tenente Ribeiro. Pelo menos era dele a voz que o chamava. [...] Mas não era o tenente Ribeiro o tripulante da canoa. Acorada à proa da montaria, Maria Mucoim fitava-o com os olhos amortecidos, e aquele olhar sem luz, que lhe queria traspasar o coração... (SOUSA, 2018, p. 33-34).

A impossibilidade de correr sugere que o chão firme já não estava ao alcance, ou seja, o próprio protagonista parecia dissolver-se na água. Antônio Sousa lançou-se violentamente contra Maria Mucoim. Podemos fazer a analogia com a imagem criada por Bachelard (1998), daquele que, inconsequente e zombeteiramente, avança contra as águas plácidas na tentativa ingênua de demonstrar poder. As águas, então, feridas e irritadas, crescem, se transformam em tempestade e revidam a ofensa.

Ao final do conto, podemos recuperar o embate entre Maria Mucoim e Antônio de Sousa como uma alegoria do pensamento mágico contra o pretensioso pensamento científico, ou ainda, do homem do interior *versus* o homem urbano. Considerando essa analogia, podemos concluir pelo desfecho do conto que o pensamento mágico se impõe e subjuga o pensamento cético. E ainda: a água que sobe e quase afoga o protagonista pode representar, nas palavras de Loureiro (1995, p. 55) “a cultura do mundo ribeirinho [que] se espalha pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpenetram-se mutuamente, embora as motivações criadoras de cada qual sejam relativamente distintas”.

Dessa forma, o conto vincula-se a uma identidade cultural amazônica, que faz parte da identidade nacional, formada pelo conjunto de identidades diversas, isto é:

[...] cada região brasileira tem seus aspectos marcantes que se sobressaem nas produções artístico-literárias” [...] na região sul: as sagas históricas com seus guerreiros e heróis são produtos que estão presentes em suas produções; Na região nordeste, a desigualdade social, a pobreza, a seca, as migrações para outras regiões, são exploradas como temas para produções artísticas; E a região amazônica, por sua vez, com sua natureza exuberante e diferenciada, oferece temas ligados a esse imaginário local, principalmente, com os mitos e lendas amazônicas. (COSTA, 2016, p.40).

Assim, a produção literária de determinada região é resultado de sua cultura, por isso uma cultura não pode/deve ser priorizada em detrimento de outra, porém apesar da formulação histórica do conceito de relatividade cultural estabelecido por Franz Boas, em 1887, ainda hoje faz-se necessário a defesa da pluralidade como norma.

A cultura da região amazônica, assim como qualquer outra cultura mundial, é resultante da construção histórica entre povos distintos, porém, a identidade primeira desse povo mostra-se voltada para uma harmoniosa correlação entre homem/natureza e natural/sobrenatural, “por conseguinte, é impossível falar sobre identidade amazônica e não associar à natureza, a relação

do homem nativo desta região com o rio, os animais, a floresta, marcando profundamente a formação identitária do povo que habita a Amazônia” (COSTA, 2016, p. 41).

A cultura está a nível social/histórico, por essência, e vai constituindo-se de linguagens, gostos, crenças e de vivências cruzadas do povo que viveu e vive nessa região tão diversa e tão plural. O gigantesco espaço amazônico para o forasteiro surge em suas descrições objetivas e subjetivas sempre como misterioso, incompreensível, belo e rico causa de todo estranhamento que o olhar de base eurocêntrico/urbano dificilmente consegue compreender e aceitar.

Sobre a concepção do imaginário e do mítico que desafiam as interpretações de base eurocêntrica/urbana, a região amazônica é fonte de variadas contribuições ricas e puras desse mundo em particular quando apresenta figuras como a feiticeira, o Boto, Yara, o Boi-Bumbá, os espíritos da floresta, quer sejam de origens dos variados grupos étnicos, como a lenda do guaraná, quer sejam frutos do sincretismo entre povos de diferentes continentes como é o caso do carimbó entre tantos outros exemplos possíveis.

As vivências e experiências do povo amazônico e o seu imaginário representam mais que mitos, mais que ficção, constituem partes reais do ambiente metafísico amazônico, que para uma cultura externa ocidentalizada, de base europeia diz muito mais respeito ao fictício, ao ingênuo, ao irreal do que a verdadeira representação dos modos de ser e estar no mundo das múltiplas culturas amazônicas, que ao fim e ao cabo, numa análise comparada são tão fantásticas e irreais quanto as histórias contadas pelos irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault, sem tocar nos contos de fadas do oriente como os contos d’As Mil e Uma Noites que ilustram diferentes e estranhos modos de estar no mundo, só para citar alguns.

Além do mais, não se pode negar que toda cultura humana se apresenta permeada de contexto do imaginário e do misticismo. Então cabe a cada sociedade compreender e aceitar essas diversidades e pluralidades culturais. Dentro dessa perspectiva do imaginário, Loureiro, pontua:

O imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico. Como consequência, a contribuição amazônica à literatura brasileira se fez e se faz, predominantemente, através de produtos desse imaginário, diferentemente do que ocorre com as outras regiões brasileiras. (LOUREIRO, 1995, p. 64).

O imaginário ganhou significativo papel em torno das tessituras amazônicas. Entende-se o ambiente amazônico como sendo propício para as representações do inexplicável, haja

vista toda a especificidade da geografia que circunscreve a região. A floresta amazônica transcende a compreensão humana e não pode ser negada como elemento fundacional do sobrenatural e do imaginário dessa imensa região que recobre vários estados brasileiros e atravessa nove fronteiras internacionais, por si só pouco menor do que toda a Europa.

A identidade regional literária amazônica não se concebe como padrão e cânone, tende a ser homogeneizado e perde seu caráter identitário múltiplo, por força da globalização que acaba por romper com as ideias de particularidades locais. Essa homogeneização constitui-se como produto de base hegemônica, eurocêntrica disseminada do centro para a periferia, tem sua origem no meio social de ordem capitalista, devendo pois, ser combatida. Em contrapartida, na lógica da globalização, permite-se em alguma medida a manutenção de localismos literários em virtude de potencialidades para o consumo, mercantilização, ou seja, a ideia de consumo vai além da ideia do privilegiar o canônico em detrimento do não-canônico.

A partir disso a identidade amazônica em suas produções que por essência associa-se ao heterogêneo, não corresponde ao homogêneo globalizado eurocêntrico e patriarcal, finca os ideais de alteridade literária regional e constitui-se em foco de resistência cultural. É dentro desse contexto literário de resistência que se legitima o mundo amazônico, mediante a sua diversidade e pluralidade e, por estes motivos, adquire reconhecimento e valor sociocultural independentemente, ou apesar da globalização.

Considerações finais

O mundo amazônico carrega marcas histórico-culturais que mostram as identidades dos povos amazônicos, suas narrativas ultrapassam a linha do real, factual historicizado ganhando ares do imaginário, o qual para essa cultura representa mais que ficção, mais que ingenuidades, antes parte real do ambiente e da vida do homem. Desta forma, produções como *A feiticeira* tornam-se elementos de autoafirmação das culturas locais e servem para potencializá-las e não as discriminar/homogeneizar.

No que se refere ao ensino da literatura, o estudo da literatura em sua especificidade da temática amazônica tem especial relevância, uma vez que possibilita a aproximação do contexto retratado nas obras com o contexto vivenciado pelos alunos, seja na realidade social, seja no reconhecimento de índices geográficos e culturais. Desse modo, o ensino da literatura torna-se mais significativo, pois permite perceber também a forma como a realidade conhecida é

transfigurada na linguagem polissêmica e metafórica do texto literário.

Aspectos como o imaginário e a cultura popular amazônicos são evidenciados e rapidamente reconhecidos por aqueles que vivenciam contextos parecidos e, com isso, é possível ao docente realizar um trabalho de mediação da leitura que amplia o conhecimento do texto para além da interpretação dos sentidos, mas também para o reconhecimento das técnicas empregadas e dos efeitos conseguidos.

Portanto, tomando o conto *A feiticeira*, de Inglês de Sousa, e reconhecendo o autor como iniciador do Realismo-Naturalismo no Brasil, o professor no ensino médio pode iniciar sua abordagem dessa escola literária, partindo da “leitura de mundo” do aluno, de suas experiências e histórias familiares para articulá-la ao que Lajolo denomina “mundo da leitura”, ou seja, para a sistematização de conhecimentos acerca do sistema literário e suas variações numa perspectiva de valorização do local, do regional e do nacional em detrimento do global excludente, além de poder enfocar as diferenças entre os valores do campo e da cidade como formas dialógicas.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Inglês de Sousa**: biografia. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ingles-de-sousa>. Acesso em 15. jun. 2022.

AIRES, Romário dos Anjos. **Literatura brasileira de expressão amazônica: perspectivas e concepções**. Macapá, v. 5, n. 1, 1º semestre, 2015

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos** : ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOAS, Franz. **Museums of Ethnology and Their Classification**. *Science* 9: 1987. Pp. 587-589.

COELHO, Davi de Barros. **Amazônia Animada: A representação da região amazônica no cinema de animação brasileiro**. In:_____. **A Amazônia entre o real e o imaginário**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2012. 293 f. cap. 3, p. 49-122.

COSTA, Jaqueline Gomes da. **Identidade e cultura amazônica em obras da literatura infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Porto velho, Rondônia, 2016. 131f.

FARES, Josebel Akel. **O não lugar das vozes literárias da amazônia na escola**. Universidade

do Estado do Pará – UEPA. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.82-90/ jan-jul 2013.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da amazônia ou literatura amazônica?**. Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB. João Pessoa, Vol 6., N. 2/1, 2004 – p. 111-116.

GONDIM, Maria Stela da Costa. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro**. 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

MENDES, Francielle Maria Modesto. **Imaginário na Amazônia: os diálogos entre história e literatura**. – Rio Branco: Edufac, 2016. 198 p.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWAMBORN, Núbia Litaiff Moriz, COSTA, Veronica Prudente. **Literatura Pan-Amazônica**. Manaus: UEA Edições, 2019.

SOUSA, Inglês. **Contos Amazônicos**. 2. ed. Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Submissão em: 19/07/2022

Aceito em: 15/05/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
uma revisão sistemática**

Pedro Henrique Matias Marques Gomes¹
Angelina Nunes de Vasconcelos²
Marcel de Lima Correia³

Resumo: O presente estudo representa uma revisão sistemática da literatura acerca do uso do *Role-Playing-Game (RPG)* na educação brasileira enquanto ferramenta de ensino e intervenção. Os artigos coletados foram classificados levando em consideração as características dos participantes dos estudos e ambiente de aprendizagem, variáveis independentes e dependentes e, por fim, resultados e fatores relacionados. A partir dos resultados obtidos, discutem-se as potencialidades do RPG enquanto forma de intervir em processos de ensino e do desenvolvimento de habilidades específicas. Além disso, são apresentadas e discutidas as limitações da ferramenta, principalmente com relação a aplicabilidade pedagógica. São levantadas hipóteses e interpretações com relação aos dados apresentados, tendo como base a teoria sócio-histórica.

Palavras-chave: Educação. Prática de Ensino. Jogos de Simulação.

**ROLE PLAYING GAME IN BRAZILIAN EDUCACION:
a systematic review**

Abstract: The present study represents a systematic literature review on the use of RPG (Role-Playing-Game) in brazilian education as a teaching tool. The collected articles were classified taking into consideration the characteristics of the study's participants and the learning environment, independent and dependent variables and, finally, results and related factors. Based on the results obtained, we discuss the potential of the RPG as a way of intervening in teaching processes and in development of specific skills. In addition, the limitations of the tool are presented and discussed, mainly in relation to pedagogical applicability. Hypotheses and interpretations are raised regarding the presented data, based on socio-historical theory.

Keywords: Education. Teaching Practices. Simulation Games.

**ROLE PLAYING GAME EM LA EDUCACIÓN BRASILEÑA:
una revisión sistemática**

Resumen: El presente estudio representa una revisión sistemática de la literatura sobre el uso de RPG (Role-Playing-Game) en la educación brasileña como herramienta de enseñanza e intervención. Los artículos recogidos se clasificaron teniendo en cuenta las características de los participantes del estudio y del entorno de aprendizaje, variables independientes y dependientes y, por último, resultados y factores

¹ Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: pedro.matias35@hotmail.com

² Professora Doutora pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: angelina.vasconcelos@ip.ufal.br

³ Discente da graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: marcel.correia@ip.ufal.br

relacionados. A partir de los resultados obtenidos, se discute el potencial de los RPG como forma de intervenir en los procesos de enseñanza y en el desarrollo de competencias específicas. Además, se presentan y discuten las limitaciones de la herramienta, principalmente en relación a la aplicabilidad pedagógica. Se plantean hipótesis e interpretaciones en relación a los datos presentados, a partir de la teoría sociohistórica

Palavras-clave: Educación; Práctica docente; Juegos de Simulación.

Introdução

Como é possível observar a partir das pesquisas de Gadotti (2000) e Paiva et al. (2016) o final do século XX e início do século XXI, no âmbito da educação formal, foram marcados por uma busca por novas metodologias de ensino que pudessem romper com o modelo tradicional de educação baseado exclusivamente em transmissão de conhecimento. Conseqüentemente, abre-se um maior espaço no campo para a aplicação dessas novas metodologias, em especial as metodologias de Educação Ativa. Com essa temática em mente, o presente artigo tem como objetivo a realização de uma revisão sistemática da literatura na busca por estudos nacionais que fizeram a utilização de *Role Playing Games* em contextos instrucionais.

Segundo Gadotti (2000) o sistema escolar baseado em metodologias tradicionais não vinha dando conta da universalização da educação básica de maneira satisfatória. Em contrapartida, as novas (e diversas) abordagens não possuíam uma grande consistência teórica, havendo a necessidade de ampliar a condução de novos estudos. Dito isso, se faz importante apontar os avanços teóricos obtidos desde o início dos anos 2000, especialmente em termos de metodologias ativas, apresentados pela revisão integrativa conduzida por Paiva et al. (2016), onde demonstra-se que a partir do uso de tais metodologias é possível obter bons resultados em termos de desenvolvimento da autonomia do aluno, trabalho em equipe, integração entre conhecimento teórico e prático e etc. O estudo também aponta para desafios enfrentados a partir dessa mudança de paradigma, principalmente enquanto possibilidades de avanços teórico-metodológicos, como por exemplo: dificuldade de formação para professores, dificuldade em contemplar todos os conhecimentos vistos como essenciais nos programas de ensino e etc.

Em suma, podemos definir que aprendizagem ativa é uma forma de estruturação pedagógica que coloca o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem. A ideia de uma abordagem de ensino ativa não é nova e pode ser rastreada desde as ideias de

Comenius, que propôs o uso de imagens para representar ideias, até o filósofo John Dewey, que defendeu a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio (HENDERSON et al., 2017).

No entanto, é na década de 1980 que a aprendizagem ativa começa a ser discutida mais amplamente, com o surgimento de diferentes abordagens que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, a abordagem sociointeracionista, baseada na teoria histórico-cultural, surge como uma das principais referências teóricas das metodologias ativas. Segundo essa teoria, o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação da cultura (HENDERSON et al., 2017).

A partir daí, as metodologias ativas começaram a ser mais amplamente difundidas e aprimoradas, com o desenvolvimento de diferentes abordagens, como a Teoria da Atividade, que se baseia em uma epistemologia sociocultural e tem como objetivo compreender a atividade humana em seus diferentes contextos, também tem sido utilizada como uma base epistemológica para respaldar as metodologias de ensino de conceitos (HENDERSON et al., 2017).

Diante disso, é importante destacar que a gamificação e o uso de jogos educacionais, como o *Role Playing Game (RPG)*, podem ser considerados como estratégias pedagógicas que se inserem no contexto das metodologias ativas de ensino. Entretanto, é fundamental problematizar o uso dessas estratégias em relação aos objetivos específicos do ensino, considerando os limites e possibilidades que cada uma delas apresenta em termos de aprendizagem e formação dos estudantes.

Pensando a educação básica brasileira, observa-se, também, uma necessidade de adoção de metodologias que possam intervir positivamente no quadro de fracasso escolar. Segundo o mais recente relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgado pelo INEP (2019), o Brasil encontra-se com índices abaixo do esperado para leitura e escrita, matemática e ciências. Neste sentido, Prioste (2020) aponta que os altos índices de fracasso escolar, assim como os índices abaixo do esperado com relação ao rendimento dos alunos não são recentes e, ainda que diversos fatores já tenham sido entendidos como responsáveis ao longo das décadas, a autora destaca as hipóteses formuladas por docentes da educação básica da rede pública com relação a fatores de influência nesse contexto. Dentre as hipóteses relatadas, destacamos as dificuldades encontradas por professores com relação à formação

relevante aos contextos específicos vivenciado nas escolas, adoção de apostilas engessadas e impossibilidade de adotar metodologias diferentes do que é proposto pelas apostilas, além de políticas públicas ineficientes e descontextualizadas (PRIOSTE, 2020).

Ressalta-se, portanto, a importância de buscar metodologias que não apenas sejam baseadas em evidências e que produzam bons resultados, como também sejam abrangentes o suficiente para abarcar a universalização da educação enquanto processo essencial da sociedade moderna. Dentro desse contexto, destaca-se a possibilidade do uso de diversos modelos de jogos enquanto ferramenta pedagógica, em especial os *Role-Playing-Game (RPGs)*.

O jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento cognitivo e auxílio para a educação formal

O ato de jogar se mostra presente ao longo de todo o desenvolvimento humano e diversas abordagens teórico/metodológicas dão um enfoque, com maior ou menor intensidade, em entender e postular quais as relações dos jogos com os processos de desenvolvimento dos indivíduos, em especial o seu papel na infância (NASCIMENTO et al., 2009). Porém, destaca-se a compreensão elaborada pela abordagem sócio-histórica sobre o papel e importância do jogo para o desenvolvimento humano. Considera-se aqui o jogo, tanto em relação ao faz-de-conta, quanto ao jogo de regras explícitas, podendo ser chamado sem distinção de “brincadeira”, diferindo da competição. De acordo com Leontiev (2019), a condição definidora dessa diferença se dá pela característica intrinsecamente motivada com relação ao alvo da ação. No brincar, a atividade se direciona para o processo em si, mais do que em uma finalidade específica a ser alcançada. Neste sentido, uma vez que a motivação individual para o ato de jogar esteja na participação, ao invés do “vencer”, este se caracteriza igualmente enquanto brincadeira. Diferente, por exemplo, quando a vitória ou uma finalidade específica são os aspectos internamente motivadores da atividade, nesse caso o jogo deixaria de ser uma brincadeira (LEONTIEV, 2019).

Além disso, considera-se como importante para o aprendizado e desenvolvimento da criança, uma vez que a abordagem sócio-histórica parte do princípio de que os seres humanos não nascem com capacidades previamente desenvolvidas. Mesmo antes do nascimento, existe todo um contexto atuante, e, portanto, tudo é aprendido através do contato dialógico com o

meio social (VIGOTSKI, 2007). De acordo com esta perspectiva, o homem, fora do seio social, não desenvolve características tidas como tipicamente humanas.

Para Vigotski, toda a assimilação da relação entre o homem e o meio sociocultural é feita através de um mediador, sendo estes instrumentos e os sistemas de signos (REGO, 2003). Em termos de desenvolvimento psicológico e dos processos de ensino/aprendizagem, podemos considerar três conceitos elaborados por Vigotski, sendo eles: (1) o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que descreve as habilidades próprias que um indivíduo possui e utiliza para realizar com sucesso determinadas tarefas/atividades de forma independente; (2) o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que refere a atitude do indivíduo diante de situações-problema em que a solução ocorre facilitada por um terceiro com mais habilidade e experiência; e, por fim, (3) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (REGO, 2003).

Com base nisso, desenvolve-se a hipótese de que o brincar, somado à intervenção das regras e orientação de um adulto ou par mais experiente, contribuiria para o desenvolvimento cognitivo. Como citado por Vigotski (2002), nas situações de brincadeira, a ação deixa de se referir apenas ao concreto e passa a operar em conjunto do imaginário, levando a criança a pensar e agir tendo em consideração não apenas a percepção imediata dos objetos, mas também a partir dos processos de significação envolvidos. Em outras palavras, o ato de brincar não é instintivo, mas sim uma atividade objetivamente humana, sendo estruturada com base na percepção da criança, o que determina o conteúdo da brincadeira (LEONTIEV, 2019). Porém, vale apontar que ainda que a experiência da criança seja determinante na elaboração dos conteúdos da brincadeira, o brincar envolve um processo criativo de ressignificação por parte da criança, que combina diferentes elementos na construção de uma nova realidade (VIGOTSKI, 2014).

Deste modo, podemos considerar o jogo, em suas diversas formas, como uma ferramenta de intervenção no desenvolvimento cognitivo e na relação ensino/aprendizagem, onde a mediação entre diversas situações pode ocorrer através das diferentes mecânicas apresentadas pela natureza da própria atividade, seja através de regras explícitas e rígidas como no xadrez, seja através da livre elaboração de regras como em um faz-de-conta ou em modelos mistos como o possibilitado pelos *RPGs*. No ponto de vista do desenvolvimento cognitivo,

Grando e Tarouco (2008) apontam também que os jogos enquanto ferramenta de apoio pedagógico, em especial o *RPG*, possuem o potencial de gerar um maior engajamento dos estudantes no processo de ensino. Além disso, as autoras especificam que a partir do *RPG* é possível trabalhar questões como: **1) Socialização; 2) Cooperação; 3) Criatividade; 4) Interatividade e; 5) Interdisciplinaridade.**

Especificando os pontos citados previamente, no que diz respeito à socialização os jogadores de *RPG* precisam interagir entre si e com o mestre do jogo para avançar na história, o que pode ajudar a desenvolver habilidade sociais, como a comunicação efetiva e resolução de conflitos (SILVA, 2006). Já no que se refere à cooperação, os jogadores precisam trabalhar juntos para superar desafios e alcançar objetivos, o que pode favorecer a cooperação e trabalho em equipe (FERREIRA-COSTA et al., 2007). Quanto à criatividade, o *RPG* permite que os jogadores criem personagens e histórias únicas, estimulando a imaginação (FERREIRA-COSTA et al., 2007). A interatividade é uma característica fundamental do *RPG*, já que o jogo é construído e personalizado em torno de decisões e escolhas que os jogadores fazem no decorrer das partidas, potencialmente tornando o processo de jogar mais significativo (GRANDO; TAROUCO, 2008). Por fim, a interdisciplinaridade pode ser abordada no *RPG* por meio da incorporação de elementos de diferentes áreas do conhecimento, como história, literatura, matemática, entre outras, em um jogo temático e rico em detalhes. (GRANDO, TAROUCO, 2008).

A partir desses exemplos, é possível destacar o potencial do *RPG* como ferramenta pedagógica versátil e que permite trabalhar de forma integrada diversas habilidades e competências. A seguir, discute-se a historicidade e possíveis definições do que é *RPG*.

Afinal, o que é o *Role Playing Game*?

O *Role Playing Game (RPG)* ou jogo de interpretação, enquanto modelo com regras e temática sistematizadas, foi criado em 1974 por Gary Gygax e Dave Arneson a partir de uma ambientação inspirada no gênero de Literatura Fantástica, emulando um ambiente similar a Europa Medieval, porém com a presença de elementos lendários, como diferentes formas de magias e criaturas como elfos, dragões e etc. (FERREIRA-COSTA et al., 2007). O jogo criado por Gygax e Arneson foi intitulado de *Dungeons & Dragons* (abreviado como *D&D*).

Atualmente, com os avanços dos *RPGs* em formato digital, nomeia-se aqueles que não são digitais como *tabletops* (KUITTINEN, 2006). Dentro desse modelo, os jogadores formam um grupo e encontram-se presencialmente para jogar, utilizando-se de ferramentas como papel, caneta e livro de regras para manter uma organização da criação e condução do seu personagem.

Como apontado por Grando e Tarouco (2008), o *RPG* pode ser considerado um jogo ou brincadeira equivalente ao faz-de-conta, porém com a inserção de um sistema de regras. Ainda que durante a década de 1980 o *D&D* tenha se tornado o sistema de regras mais popular da indústria (KUITTINEN, 2006), diversos outros sistemas emergiram dessa popularidade, emulando os mais variados cenários e objetivos, desde cenários futuristas focados na ação, como cenários mais focados no suspense e investigação. Dentro de um modelo de fantasia medieval, vale a citação ao sistema brasileiro Tormenta, criado em 1999 e publicado pela editora Jambô, sendo o sistema nacional mais popular entre os jogadores de *RPG* (JAMBÔ, 2019).

Porém, de modo geral, é possível definir que todo *RPG tabletop* possui um narrador, também conhecido como mestre ou *dungeon master*, que cria e conta a história a ser jogada e faz a mediação entre as ações/narrações dos jogadores com o cenário e sistema de regras. Os demais participantes são os já citados jogadores, que elaboram seus personagens, atribuindo características, habilidades, fraquezas e história pessoal a partir do sistema de regras destinado especificamente ao jogador. Além disso, como apontado por Grando e Tarouco (2008), os jogadores possuem um papel ativo na história, o que torna uma partida de *RPG* uma atividade de cunho cooperativo. As autoras também ressaltam que:

Entre as pessoas que têm o hábito de jogar *RPG*, é comum ouvi-los dizer que a melhor maneira de entender a dinâmica de uma brincadeira como essa é brincando. Eles consideram o *RPG* como uma brincadeira de faz-de-conta que pode envolver um número extremamente variável de participantes, das mais variadas faixas etárias. (GRANDO, TAROUCO, 2008. p. 04).

Logo, entende-se que dentro da dinâmica do *RPG*, recai aos indivíduos mais experientes realizar um processo de mediação entre o jogador menos experiente e o sistema de regras em que está inserido. No ponto de vista pedagógico, Ferreira-costa et al. (2007) citam que:

Devido à dinâmica e a estrutura do *RPG* alguns pesquisadores da área educacional acreditam em seu potencial como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, como um meio de torná-lo mais atrativo e que possa vir

a ser mais motivador devido ao caráter lúdico, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas, cooperação, diminuição da timidez e interdisciplinaridade. (FERREIRA-COSTA et al., 2007. p. 109).

Pode-se considerar, portanto, a potencialidade do *RPG* enquanto ferramenta para intervir em diversos processos de grupo ou individuais, não limitados a contextos instrucionais. Um exemplo de intervenção fora do eixo educacional pode ser visto no trabalho de Blackmon (1994), que realizou todo um processo de psicoterapia utilizando o já citado *Dungeons & Dragons* para intervir junto a um paciente diagnosticado com Transtorno de Personalidade Esquizóide.

Por fim, apesar de ser bastante claro que o modelo de jogo baseado em interpretação de papéis possui um grande potencial para ser usado como ferramenta nos mais diversos contextos de intervenção, quando falamos de contextos instrucionais formais, o presente artigo aponta o *RPG* como uma metodologia complementar às aulas formais (independente de metodologia de ensino), não sendo considerado como substitutivo das mesmas.

Metodologia da Revisão Sistemática

O presente estudo conduz uma revisão sistemática da literatura, envolvendo a análise de estudos focados no uso de jogos de *RPG*, seja a partir de intervenções informatizadas ou não, em contextos instrucionais. Cada estudo identificado após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, detalhados a seguir, foi analisado e categorizado conforme: (a) população e/ou segmento de ensino; (b) modelo de *RPG* (informatizado ou não); (c) variável dependente; e por fim (d) fatores indicados pelas pesquisas como relacionados aos resultados obtidos. Além disso, com a finalidade de assegurar a precisão da busca sistemática, dois pesquisadores conduziram todo o processo de classificação dos artigos nos critérios de inclusão e exclusão. Para auxiliar na busca e classificação, utilizou-se da ferramenta online Parsif.al (<http://parsif.al>), que permite a estruturação inicial da revisão conforme os parâmetros da pesquisa, aplicação dos critérios e análise e extração de dados dos artigos selecionados.

Procedimentos de Busca

Buscas foram conduzidas em três bases eletrônicas de publicações acadêmicas, sendo: *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), *BVS* (Biblioteca Virtual em Saúde) e Portal de

Periódicos da CAPES. A busca limitou-se a trabalhos conduzidos em contexto nacional, publicados em português ou inglês no intervalo de quinze anos (entre 2005 e 2020). Em todos os três bancos de dados, os descritores utilizados foram (rpg OR "Role Playing Game" OR "Jogo de papeis") AND (gamificação OR jogo OR gamification OR game) AND (educação OR ensino OR aprendizagem OR education OR teaching OR learning) AND (Brasil OR Brazil OR brasileir\$ OR brazilian).

CrITÉRIOS de InclusÃO e ExclusÃO

Para ser incluído nesta revisão, um artigo precisou ser um estudo de intervenção em que se examina a eficácia de intervenções informatizadas ou não a partir do uso de *RPGs*. Especificamente, os três critérios de inclusão são: (1) Estudos conduzidos no Brasil e publicados em Inglês ou Português; (2) estudos empíricos e, por fim; (3) estudos primários.

Estudos foram excluídos desta revisão baseado nos seguintes critérios: (1) Artigos não relacionados ao tema; (2) estudos que não continham intervenção com uso de *RPG*; (3) estudos secundários e terciários; (4) estudos publicados como literatura cinza; (5) *short-papers*; e por fim (6) *non-full papers*.

Classificação e Extração dos dados

Os estudos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão foram classificados levando em consideração os seguintes tópicos: (1) variável dependente; (2) variável independente; (3) características da população; e por fim (4) segmento de ensino.

Cada estudo identificado foi primeiro avaliado conforme os critérios de inclusão e exclusão. Então, os estudos selecionados foram categorizados conforme apontado anteriormente, onde foi possível ter acesso direto às informações referentes ao tipo de intervenção utilizada no estudo, os *outcomes* correspondentes a cada estudo e a população de cada pesquisa.

Resultados

Um total de 213 artigos foram inicialmente coletados (n=213). Posteriormente, 62 artigos duplicados foram removidos e, após essa etapa, os 151 artigos restantes passaram por

uma triagem onde tiveram seus títulos e resumos analisados. Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados nos artigos resultantes da análise dos resumos, resultando em um total de 20 artigos restantes (n=20), os quais foram selecionados para a fase de extração dos dados.

Estudos Selecionados

Todos os 20 estudos selecionados para a fase de extração e análise dos dados encontram-se na Tabela 1, logo abaixo. Nela, encontram-se as informações referente ao **1)** título dos artigos; **2)** autor e ano de publicação; **3)** características da População participante das pesquisas; **4)** Tipo de Intervenção; e **5)** Variável Dependente.

Tabela 1 – Artigos selecionados para extração e análise dos dados

Título	Autor e Ano de Publicação	Características da População	Tipo de Intervenção	Variável Dependente
Desenvolvimento de role-playing game para prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência	Araujo et al. (2011)	Estudo Piloto: 9 adolescentes entre 12 e 17 anos de idade, internados para o tratamento de dependência química Estudo Definitivo: 8 adolescentes, sendo: 4 internados e 4 alunos de uma Escola Pública.	<i>RPG</i> não informatizado Jogo: Desafios	Treinamento de habilidades para enfrentamento de situações-problema Prevenção e tratamento da dependência química
<i>The Role Playing Game (RPG) as a pedagogical strategy in the training of the nurse: an experience report on the creation of a game</i>	Soares et al. (2015)	Estudantes de enfermagem OBS.: sem descrição de quantidade.	<i>RPG</i> não informatizado Jogo: A Ordem de Ores	Desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo.
Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas	Soares et al. (2016)	32 alunos do 3º período de Enfermagem com idades entre 18 e 30 anos.	<i>RPG</i> não informatizado Jogo: A Ordem de Ores	Desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo

Aprendizagem através de role-playing games: uma abordagem para a educação ativa	Randi e Carvalho (2013)	331 estudantes de medicina de duas universidades públicas.	<i>RPG</i> não informatizado e Outras Intervenções 1º grupo de intervenção com <i>RPG</i> 2º grupo em formato expositivo	Ensino de Biologia Celular; Satisfação e engajamento dos estudantes;
A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos	Saldanha e Batista (2009)	9 jogadores de rpg entre 20 e 25 anos	Questionário sociodemográfico e entrevista semiaberta	Concepções e motivações de jogadores sistemáticos.
Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula	Colaço et al. (2007)	8 crianças da 4ª Série (5º ano) do ensino fundamental	Sem intervenção estruturada. Observação de situações espontâneas de faz-de-conta.	Mediação simbólica entre pares em sala de aula.
Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?	Silva (2006)	8 crianças entre 6 e 7 anos OBS.: sem especificação de escolaridade.	Sem intervenção estruturada. Observação de situações espontâneas de faz-de-conta.	Relação criança/sociedade
Educação e preconceito: o jogo de representação como estratégia de reflexão	Santos e Ribeiro (2013)	3 professoras do ensino fundamental	<i>RPG</i> não informatizado Jogo: Pequena diferença	Conscientização acerca de preconceito e exclusão social
Software Engineering * Role-Playing Game: an interactive game for Software Engineering education	Benitti (2011)	24 alunos de Ciências da Computação	<i>RPG</i> informatizado Jogo: Software Engineering • Role-Playing Game (SE•RPG)	Ensino de Engenharia de Software

O jogo na educação matemática: desenvolvimento de um rpg para trabalhar o conceito de moeda no ensino fundamental	Rosetti et al. (2015)	Alunos do ensino fundamental 2 OBS.: sem descrição de quantidade.	<i>RPG</i> informatizado Utilização do <i>RPG Maker VX</i>	Ensino do conceito de Moeda;
<i>Role-playing games for capacity building in water and land management: Some Brazilian experiences</i>	Camargo et al. (2007)	Técnicos; representantes comunitários; Estudantes em diferentes níveis educacionais (universitários, graduados e pós-graduados) OBS.: sem descrição de quantidade.	<i>RPG</i> informatizado e <i>RPG</i> não informatizado (I) Desafio das Águas (1999); (II) Estatuto da Cidade (2004); (III) Construção do Espaço Urbano (2004); (IV) Regularização Fundiária (2004); (V) JOGOMAN (2004)	Gestão Ambiental; Gestão de Água e Terra
<i>Gaming across scale in peri-urban water management: contribution from two experiences in Bolivia and Brazil</i>	Ducrot (2009)	29 participantes no Brasil e 25 na Bolívia, dentre especialistas em recursos hídricos e lideranças comunitárias	<i>RPG</i> informatizado e <i>RPG</i> não informatizado The Ter'Água (informatizado) The Larq'asinchej (<i>tabletop</i>)	Gestão de recursos hídricos
<i>Non-linguistic representations and cooperative games as a teaching and learning strategy of Cell Biology</i>	Leão et al. (2018)	1224 alunos do 1º ano do ensino médio	(I) Aulas expositivas; (II) Representações não linguísticas; (III) <i>RPG tabletop</i> .	Ensino de Biologia Celular
<i>Teaching macroeconomics in undergraduate administration courses</i>	Behrens (2014)	Estudantes de graduação em Administração. OBS.: sem descrição de quantidade	<i>RPG</i> não informatizado	Ensino de Macroeconomia

<i>MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students</i>	Campello de Souza et al. (2010)	1280 alunos do ensino médio de escolas privadas	Formulário sociodemográfico; Avaliação curta de conhecimento e teste psicométrico simplificado.	Desempenho cognitivo
O RPG (Role Playing Game) como Estratégia avaliativa utilizando a Química Forense	Dias Cavalcanti et al. (2017)	Alunos de Química, Química Tecnológica e Engenharia Química. OBS.: sem descrição de quantidade.	RPG não informatizado	Ensino de Química Forense
O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente	Amaral e Bastos (2011)	10 alunos do 9º ano de uma escola pública	RPG não informatizado	Ensino de conteúdos relativos a Ciências (matemática, física, história)
O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos	Moraes et al. (2017)	Crianças entre 4 e 5 anos OBS.: sem descrição de quantidade.	RPG não informatizado Jogo: Desafio dos Ovos	Ensino de Matemática e conceito de Grandezas e Medidas
<i>A role-playing game as a tool to facilitate social learning and collective action towards Climate Smart Agriculture: Lessons learned from Apuí, Brazil</i>	Salvini et al. (2016)	21 fazendeiros	RPG não informatizado em formato de “board game”.	Aprendizagem Social; Agricultura sustentável
Proposta educativa utilizando o jogo rpg maker: estratégia de conscientização e de aprendizagem da química ambiental	Souza et al. (2015)	100 alunos de 2 turmas do 3º ano do ensino médio	RPG informatizado Utilização do RPG Maker VX	Ensino de Química ambiental; Aplicabilidade pedagógica

Fonte: Autores

Características dos Participantes

Levando em consideração apenas os estudos que apresentaram a quantidade de participantes, e categorizado por segmento de ensino, obtemos o seguinte dado, exposto na Tabela 2, logo abaixo.

Tabela 2 – Número de participantes por escolaridade

Seguimento	Número de participantes
Fundamental	18
Médio	2604
Superior	387
Outros (profissionais, lideranças comunitárias e etc.)	87
Sem escolaridade descrita	29

Fonte: Autores

Embora o número de estudos em RPG no Ensino Superior seja significativo (sete artigos), a aparente discrepância no número de participantes no Ensino Médio se deve principalmente a dois estudos com grande coleta de dados (LEÃO et al., 2018; CAMPELLO DE SOUZA et al., 2010). Fora do contexto instrucional, há diversos estudos com diferentes participantes, como Salvini et al. (2016) com fazendeiros, Ducrot (2009) com profissionais especialistas em recursos hídricos e líderes comunitários, Camargo et al. (2007) com técnicos, representantes de comunidades ribeirinhas, líderes de movimentos sociais e estudantes universitários, graduados e pós-graduados, Santos e Ribeiro (2006) com professoras do ensino fundamental e Saldanha e Batista (2009) com jogadores de RPG.

No Ensino Infantil, apenas o estudo de Moraes et al. (2017) se concentrou nesse segmento, com crianças entre 4 e 5 anos. É necessário levar em consideração o desenvolvimento infantil ao estruturar um método de pesquisa com RPG para crianças em idade pré-escolar. Visto que, embora as crianças possam participar de estudos com regras estabelecidas, é preciso considerar as dificuldades da criança nessa idade em compreender instruções diretivas acerca de ações que possam representar um instrumento ou meio que pode ser utilizado para se chegar a um objetivo específico.

Contudo, isso não inviabiliza o trabalho com crianças mais jovens, mas aponta para a necessidade de se levar em consideração o desenvolvimento infantil e evitar um certo adultocentrismo em termos de expectativas e idealização da infância.

Variáveis Independentes

Dentre as classificações aqui utilizadas, os artigos foram analisados conforme o tipo de intervenção, levando em consideração intervenções com o uso de *RPGs* com e/ou sem a utilização de procedimentos informatizados, assim como demais procedimentos fora desse eixo.

A maioria dos estudos avaliados utilizou *RPGs* como ferramenta de intervenção, tanto em formatos informatizados quanto não-informatizados. Destaca-se, aqui, os estudos de Santos e Ribeiro (2006), Camargo et al. (2007) e Ducrot (2009), que aplicaram jogos já existentes. Por sua vez, Araújo et al. (2011), Soares et al. (2015; 2016), Benitti (2011) e Moraes et al. (2017) desenvolveram jogos específicos para suas pesquisas. Alguns estudos aplicaram aventuras de *RPG* sem nome ou descrição aprofundada da ferramenta, tais como Leão et al. (2018), Behrens (2014), Dias Cavalcanti et al. (2017), Amaral e Bastos (2011) e Salvini et al. (2016), que utilizou um board game. Dois artigos aplicaram jogos de *RPG* desenvolvidos através da ferramenta *RPG Maker VX* (ROSETTI et al., 2015; SOUZA et al., 2015). Três trabalhos não apresentaram intervenções estruturadas, sendo dois deles (COLAÇO et al., 2007; SILVA, 2006) observações de situações espontâneas de faz-de-conta em sala de aula e o último (SALDANHA, BATISTA, 2009) aplicou questionário e entrevista semiestruturada com jogadores de *RPG tabletop*.

Com relação a comparações com métodos fora do eixo dos *RPGs*, o estudo de Randi e Carvalho (2013) realizou uma comparação entre classes ministradas de maneira expositiva e classes desenvolvidas tendo *RPGs* não informatizados como base de ensino, Campello de Souza et al. (2010) aplicaram um formulário sociodemográfico sobre o uso de jogos de computador, tendo também aplicado um curto exame de conhecimento e um teste psicométrico simplificado, comparando os resultados com os de não jogadores, e Leão et al. (2018). Por fim, além da aplicação de aventuras de *RPG tabletop*, também realizaram aulas expositivas e intervenções com base em representações não linguísticas. Vale apontar que nesses trabalhos os *RPGs* obtiveram resultados tão bons ou melhores do que suas contrapartes metodológicas.

Ainda que não seja possível observar uma predominância de um modelo específico de *RPG* como método de intervenção e coleta de dados, é possível observar que em sua maioria (n=12), os estudos optaram por desenvolver a ferramenta de intervenção ao invés de utilizar alguma já pronta e disponível. Essa opção pode demandar dos pesquisadores uma maior necessidade de tempo, visto que antes de tudo é necessário desenvolver a ferramenta.

Com relação à questão do tempo despendido para o desenvolvimento dos jogos, dois estudos realizados pelos mesmos pesquisadores abordam a questão do desenvolvimento do jogo de *RPG* como estratégia pedagógica em um curso de graduação em enfermagem (SOARES et al., 2015; SOARES et al., 2016).

O primeiro (SOARES et al., 2015) foca no processo de criação e aprimoramento do jogo, escolha e treinamento dos narradores das sessões em sala de aula, buscando observar o desenvolvimento de autonomia e do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes de enfermagem.

O segundo estudo (SOARES et al., 2016) analisa as implicações subjetivas na compreensão dos alunos sobre aspectos da profissão após a intervenção. Porém, ressalta-se que desenvolver um *RPG* desde a concepção até a aplicação permite que sejam levados em conta os contextos do campo de aplicação, incluindo as dificuldades específicas dos alunos e as temáticas relevantes para o contexto da aplicação, levando a uma intervenção melhor contextualizada (PRIOSTE, 2020).

Variáveis Dependentes Avaliadas

Foi possível observar alguns tópicos recorrentes dentro das variáveis analisadas, de maneira que se tornou viável traçar paralelos entre as temáticas de alguns estudos. Entre eles, destacam-se dois estudos que utilizaram *RPGs* no ensino de Biologia Celular (LEÃO et al., 2018; RANDI, CARVALHO, 2013). Esta última, além do ensino da competência mencionada, buscou avaliar os níveis de satisfação, aprendizado e retenção do conhecimento adquirido pelos estudantes que passaram pelas intervenções propostas, em comparação com aqueles que tiveram apenas aulas expositivas. Ambas as pesquisas apontam para uma maior eficiência dos jogos como forma de reter em médio e longo prazo o conteúdo aprendido. Todavia, Randi e Carvalho (2013) apontam que logo após as intervenções, estudantes do grupo controle (aulas expositivas), obtiveram resultados um pouco melhores na avaliação. Dois estudos avaliaram o ensino de competências derivadas da disciplina de matemática (ROSETTI et al., 2015; MORAES et al., 2017). Ambas as pesquisas obtêm resultados positivos com relação às variáveis que propõe intervir.

Moraes et al. (2017) propuseram uma intervenção que introduziu crianças em situações

de ensino de grandezas e medidas, mesmo que antes elas só tivessem tido experiências sem regras claras. Isso evita problemas de não compreensão das instruções e falta de engajamento com as regras, previstos por Luria (2019). O estudo priorizou requisitos considerados importantes para o contexto de aprendizagem, em detrimento do ensino formal de um conceito específico.

Outros dois estudos se dedicaram a tópicos associados à gestão de recursos ambientais, com o estudo de Camargo et al. (2007) avaliando competências associadas com a gestão de água e terra em um contexto de urbanização de áreas periurbanas, e a pesquisa de Ducrot (2009), que também foi uma das pesquisadoras no estudo anterior, se focou especificamente na gestão de recursos hídricos.

Os demais estudos, com exceção da pesquisa de Salvini et al. (2016), que analisou a possível influência do uso de *RPGs* para facilitar a aprendizagem social e o desenvolvimento de um pensamento voltado para a agricultura sustentável, estiveram diretamente associados com o ensino de alguma competência acadêmica ou escolar. Dentre eles, Benitti (2011) avaliou o ensino de engenharia de *software* para alunos de um curso de graduação de ciências da computação, Behrens (2014), analisou o ensino da disciplina de macroeconomia para alunos do curso de administração, Dias Cavalcanti et al. (2017) que avaliaram o ensino de química forense, enquanto que Amaral e Bastos (2011) avaliaram o ensino da matéria de ciências, assim como competências relativas ao seu conteúdo, como matemática, física e história. Por fim, Souza et al. (2015) tiveram como variáveis analisadas o ensino de química ambiental e a possível aplicabilidade pedagógica do jogo utilizado. Com relação a esse dado, é possível voltar ao ponto de que ainda que haja a possibilidade de aplicação de *RPGs* nos mais diversos contextos, predomina, no âmbito da pesquisa acadêmica, a utilização do próprio Ensino Superior como campo de aplicação do jogo.

Com relação a estudos que não aplicaram uma intervenção específica, dois estudos, já mencionados anteriormente, buscaram observar situações espontâneas de faz-de-conta e jogos de papéis durante a interação entre pares, com crianças na faixa etária entre 6 e 10 anos (SILVA, 2006; COLAÇO et al., 2007), identificando as situações analisadas definidas como faz-de-conta e demonstrando sua funcionalidade dentro dos grupos observados. O estudo de Silva (2006), debate sobre o uso de representações e jogos de papéis na interação entre crianças surdas e

ouvintes e suas possibilidades enquanto forma de construção de relações sociais. Já o estudo de Colaço et al. (2007), debate sobre como o jogo de representação potencializa a resolução de problemas acadêmicos dentro do grupo e sua contribuição para uma aprendizagem significativa.

Por fim, concluindo as variáveis dependentes avaliadas nos artigos coletados, temos o estudo de Campello de Souza et al. (2010), que buscou avaliar o desempenho cognitivo de jogadores de *Massive Multiplayer Online RPGs*, comparando-os com alunos não jogadores e jogadores de outras categorias de jogos. O estudo define como desempenho cognitivo o processamento/aplicação de informação por meio de instrumentos e interações socioculturais, assim como sucesso acadêmico e desempenho em áreas de conhecimento específicas, como, por exemplo, o raciocínio lógico-matemático e linguístico. Observa-se aqui uma concepção de inteligência que prioriza áreas específicas de conhecimento, traduzindo o desempenho cognitivo apenas em termos de sucesso ou fracasso dentro dessas áreas. Além disso, em contrapartida a abordagem dos demais artigos coletados no que tange a concepção de *RPG*, este apresenta uma posição mais diretiva, no sentido de indicar para uma estrutura mais rígida ao jogo em formato digital, sem o elemento da livre ação, como forma de aplicá-lo enquanto uma ferramenta pedagógica.

Outcomes

Dentre os resultados obtidos pelos estudos em suas intervenções nas variáveis dependentes, destacamos que nove artigos indicam uma melhoria na motivação e/ou engajamento espontâneo obtida pelas intervenções com uso de *RPG*. Destes, dois estudos comparam seus resultados com aulas expositivas (LEÃO et al., 2018; BENITTI, 2011). Os demais estudos comparam seus resultados com experiências anteriores de campo ou de pesquisa (SALVINI et al., 2016; AMARAL, BASTOS, 2011; DIAS CAVALCANTI et al., 2017; BEHRENS, 2014; CAMARGO et al., 2007; ROSETTI et al., 2015; SANTOS, RIBEIRO, 2006).

Com relação aos artigos que utilizaram modelos de *RPG* como método de ensino, nove estudos apontaram para uma melhoria significativa na aprendizagem. Destes, dois estudos realizaram pós-teste e comparação com aulas expositivas e/ou outras intervenções para avaliar a aprendizagem dos conceitos ensinados (LEÃO et al., 2018; BENITTI, 2011). Um estudo

realizou a comparação entre alunos de ensino médio, jogadores e não jogadores de *RPG*, através do desempenho acadêmico medido por meio do histórico escolar e por teste padronizado para avaliar o raciocínio lógico/matemático (CAMPELLO DE SOUZA et al., 2010).

Os estudos analisados verificaram uma melhoria na aprendizagem por meio da comparação com experiências anteriores de campo ou de pesquisa. Cinco estudos indicaram que o *RPG* e as situações de representação de papéis contribuem diretamente para uma aprendizagem ativa e significativa dentro dos parâmetros avaliados. No entanto, com exceção do estudo de Randi e Carvalho (2013), nenhum dos trabalhos que citam essa possibilidade estruturou parâmetros de comparação. Apesar dessa afirmação, é importante ressaltar a falta de estudos que corroborem efetivamente essa conclusão, uma vez que mesmo a pesquisa de Randi e Carvalho (2013) faz tal conclusão a partir de observações indiretas e não prevê essa comparação em seu método de pesquisa. (SALVINI et al., 2016; DUCROT, 2009; ROSETTI et al., 2015; COLAÇO et al., 2007; SOARES et al., 2015; 2016; MORAES et al., 2017; RANDI, CARVALHO, 2013).

Seis estudos citaram observar melhorias relacionadas ao diálogo e processos de argumentação dos indivíduos inseridos nos grupos participantes (BEHRENS, 2014; DUCROT, 2009; CAMARGO et al., 2007; COLAÇO et al., 2007; SALDANHA et al., 2009; SOARES et al., 2016). Neste mesmo sentido, o estudo de Silva (2006) aponta para uma potencialização da integração e das relações entre crianças surdas e ouvintes, gerada por situações de representação e jogo de papéis. Com relação ao desenvolvimento infantil, três estudos citam a importância de possibilitar à criança vivenciar situações de representação e de jogo de papéis e a contribuição desse tipo de atividade para o desenvolvimento das mesmas (MORAES et al., 2017; SILVA, 2006; COLAÇO et al., 2007).

A opinião e visão dos participantes das pesquisas foi avaliada por quatro estudos, que apontam para uma boa aprovação dos mesmos ao uso do *RPG* em contexto de sala de aula, visando o aprendizado de conceitos formais (SOUZA et al., 2015; AMARAL, BASTOS, 2011; SALDANHA et al., 2009; RANDI, CARVALHO, 2013).

Vale citar, fora das demais categorias, o trabalho de Araujo et al (2011), que utilizou um *RPG* não informatizado, chamado de “Desafios”, durante o tratamento de dependência química com adolescentes em situação de internação, assim como com alunos da rede estadual

de ensino de Porto Alegre visando a prevenção do uso de drogas na adolescência. O estudo em questão concluiu que a intervenção foi efetiva no treinamento de habilidades consideradas úteis para o enfrentamento de situações-problema e na mudança de crenças individuais em relação ao uso de drogas como estratégia para a resolução de conflitos.

Outro estudo que também apresenta um resultado não avaliado nos demais artigos é o de Dias Cavalcanti et al. (2017), que aponta uma forma de construção de *RPG*, focado na narração e contextualização de situações-problema a serem resolvidas pelo grupo, como uma ferramenta eficaz para a avaliação na disciplina de Química Forense, realizada com alunos de graduação. Os autores relatam que os estudantes tinham bastante dificuldade em tomar decisões e em correlacionar conteúdos que demonstravam dominar em avaliações formais anteriores. Nesse contexto, o *RPG* se apresentou enquanto uma forma de intervir nas questões descritas.

Por fim, podemos destacar também o trabalho de Behrens (2014) onde uma intervenção com base em *RPG* foi efetivamente utilizada como parte de uma proposta que tinha por objetivo propiciar uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem da disciplina de Macroeconomia na graduação em Administração. O autor relata e contextualiza um histórico de baixo engajamento na disciplina e que, a partir da intervenção proposta, foi possível promover um ambiente favorável para uma aprendizagem ativa, estimulando o engajamento a partir de aulas não estruturadas na ideia de imparcialidade de transmissão do conhecimento objetivo.

Discussão

Apontamos para o Ensino Médio como o segmento com mais participantes em pesquisas e o Ensino Superior como o segmento com maior número de pesquisas. Demais segmentos e níveis de escolaridade não apresentam grandes discrepâncias entre si em termos de número de pesquisas ou quantidade de participantes. A exceção se dá pelo Ensino Infantil, com apenas um único estudo, sendo este o segmento menos pesquisado em termos de quantidade de pesquisas e, possivelmente, número de participantes uma vez que o mesmo não descreve tal informação.

Não foi possível identificar nos artigos avaliados quais são os possíveis fatores associados às discrepâncias no número de participantes por segmento de ensino, bem como a falta de outros estudos direcionados para o Ensino Infantil. Isso pode abrir espaço para discutir a visão, e até mesmo o ideal, de passividade que se tem das crianças nos estágios iniciais do

processo educacional. Mesmo que partamos do pressuposto de que crianças muito novas são capazes de participar ativamente de um método de instrução focado no uso de processos argumentativos (VASCONCELOS, BARBOSA, 2019), os professores podem encontrar dificuldades no planejamento e aplicação dessas novas metodologias, que exigem um determinado nível de preparo por parte desses profissionais.

Porém, vale levantar possibilidades de contornar tais questões. Se levarmos em consideração as afirmações de Luria (2019) acerca da compreensão de regras e instruções em idade pré-escolar, já citadas anteriormente, ao invés de pensarmos na criança como detentora de uma dificuldade intrínseca de compreensão e engajamento, impossibilitada de engajar-se em atividades propostas, podemos estruturar uma intervenção onde a ação seja suficiente em si mesma, sem elementos externos a si. Inclusive, essa parece ser uma possibilidade não avaliada nos artigos coletados.

Com relação às duas variáveis independentes avaliadas no presente estudo, não é possível apontar qual, dentre as duas, obtêm os melhores resultados em termos de ensino/aprendizagem. Porém, vale observar os estudos de Camargo et al. (2007), que aplicou cinco intervenções diferentes, e Ducrot (2009), que aplicou duas, sendo os únicos estudos que aplicaram intervenções informatizadas e não informatizadas. Podemos apontar, também, que ambos buscaram intervir em temáticas relacionadas à gestão de recursos hídricos e tiveram como participantes profissionais, especialistas e estudantes do setor, assim como representações comunitárias e obtiveram resultados similares.

Embora ambas as pesquisas não tenham avaliado qual intervenção foi mais eficiente em termos de ensino, os autores indicam que a intervenção não informatizada favoreceu as relações interpessoais, mas não favoreceu o ensino de conceitos técnicos para participantes com base de formação na área (CAMARGO et al., 2007; DUCROT, 2009). A intervenção informatizada não se demonstrou favorável para públicos não familiarizados com a temática, pois as relações com pessoas que possuem conhecimento técnico são limitadas e mediadas pelo elemento digital (CAMARGO et al., 2007).

Dessa forma, com base nos dados dessas duas pesquisas, levantamos aqui a hipótese de que, possivelmente, o modelo *tabletop* de RPG, seja uma estratégia mais eficiente para pessoas com pouco ou nenhum conhecimento técnico sobre um assunto específico, quando há a

possibilidade de formar grupos mistos com pessoas que possuem tais conhecimentos e possam atuar enquanto um par mais capaz. Apesar disso, ambas as pesquisas também apontam para a complexidade de se projetar e guiar uma intervenção com *RPG tabletop*, assim como as limitações de operacionalização da mesma em relação ao tempo de intervenção e necessidade de reunir um grupo presencialmente (CAMARGO et al., 2007; DUCROT, 2009).

Porém, indo além de apenas destacar as intervenções informatizadas ou não, observa-se que, com exceção de uma pesquisa, todas indicaram uma melhoria no ensino/aprendizagem por meio do uso do *RPG*, seja ele informatizado ou não, quando comparado com aulas expositivas. Apenas a pesquisa de Randi e Carvalho (2013) apontou não ter obtido uma diferença estatística considerável entre as aulas com *RPG* e as aulas expositivas.

Com relação à motivação/engajamento espontâneo, sabe-se que ambientes de ensino que valorizam a aprendizagem intrinsecamente motivada geram maior retenção do que foi aprendido e aumentam a probabilidade de engajamento futuro em tarefas escolares (SANTOS, de ROSE, 1999; 2000). Sendo este um ponto consenso entre todas as pesquisas que avaliaram de alguma forma a motivação/engajamento espontâneo, indicando que intervenções com *RPG*, além de minimamente conservarem a eficiência das demais metodologias de ensino, também aumentam significativamente a motivação e o engajamento do aluno. Além disso, apresentam melhores resultados de *follow up* quanto a retenção das habilidades ensinadas, como visto nos estudos de Leão et al. (2018) e Benitti (2011).

É importante lembrar que, embora o *RPG*, em suas diversas formas, possa ser uma ferramenta eficaz para intervir em uma ampla variedade de processos, é preciso levar em consideração suas limitações e dificuldades operacionais. Retornando ao estudo de Paiva et al. (2016), o *RPG* parece esbarrar nas mesmas dificuldades demonstradas pelos autores com relação a outras metodologias ativas, sendo a principal delas a formação e capacitação ideal dos profissionais responsáveis pela aplicação dessa forma de intervenção. Neste sentido, ambos os formatos de *RPG* esbarram em suas próprias questões. Enquanto o formato *tabletop* exige todo um preparo prévio às sessões e desenvolvimento de habilidades vistas como essenciais para a condução do jogo (narração, escrita, adaptabilidade e etc.) (SOARES et al., 2015), o desenvolvimento e/ou aplicação de *RPGs* informatizados exige um conhecimento técnico e experiência em informática que são específicos para o desenvolvimento ou aplicação de jogos

digitais em contexto educacional. Neste sentido, destaca-se o estudo de Soares et al. (2015), o único na presente revisão que se focou no desenvolvimento do jogo e no treinamento de narradores, não intervindo diretamente com os jogadores em si. Vale apontar que, como observado na presente revisão a partir dos estudos que buscaram trabalhar com os ensinos Infantil e Fundamental, há também a possibilidade de desenvolver jogos e aventuras simplificadas e pontuais que parecem exigir menos dos fatores operacionais já citados. Outro fator a ser levado em consideração a partir dos resultados apresentados no presente estudo é a potencialidade do *RPG* para o desenvolvimento infantil. Como observado na pesquisa de Colaço et al. (2007), com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental:

No ambiente escolar, situações didáticas que favorecem o intercâmbio entre as crianças e destas com o professor são ricos espaços de discussão que geram uma contínua construção de mediadores semióticos envolvidos na realização de tarefas. (COLAÇO et al., 2007. p. 54).

Cita-se também a pesquisa de Moraes et al. (2017), que para além do objetivo principal do trabalhar o ensino do conceito matemático de grandezas e medidas com crianças entre quatro e cinco anos, buscou introduzir situações de jogo que envolvessem regras explícitas, algo ainda não experienciado de forma sistemática, em contexto de sala de aula, pelas crianças participantes da pesquisa.

Dentro deste contexto o *RPG* apresenta-se como uma ferramenta que pode auxiliar na estruturação de situações de troca entre pares, ao mesmo tempo em que permite o trabalho e estruturação de conteúdos acadêmicos. Sendo, em sua natureza, um modelo de jogo que abarca a livre argumentação e representação de papéis, mediadas a partir de regras explícitas que podem ser adaptadas de acordo com os objetivos da atividade.

Conclusão

A presente revisão demonstra que o *RPG*, em seus mais diversos formatos, pode ser aplicado em diferentes campos (escola, universidade, âmbito profissional, clínica e etc.) e faixas etárias. Apresentando, também, em contextos instrucionais, melhores resultados em relação a métodos de ensino expositivos. Observa-se, porém, que não é possível a partir do presente estudo a comparação acerca da efetividade entre modelos informatizados ou não de *RPG* no

que tange a relação de ensino aprendizagem.

Vale citar também que, independentemente do campo de aplicação, deve-se considerar o elemento de acessibilidade dos *RPGs tabletop* com relação a estrutura e materiais necessários. Com exceção dos *RPGs* informatizados ou aqueles que se propõem a realizar ações mais estruturadas, diversas das pesquisas apresentadas no presente estudo se utilizaram apenas de fichas para personagens, cartolina, lápis, borracha e a interação e diálogo entre os participantes.

A partir das pesquisas que buscaram intervir com estudantes de graduação e/ou profissionais, apontamos para a potencialidade do *RPG* em promover um local de troca em que os estudantes tenham acesso a temáticas, experiências e discussões que eles só poderiam vivenciar no ambiente de trabalho.

Por fim, como visto a partir da presente revisão, apesar da aparente validade deste modelo de jogo como ferramenta de intervenção nos mais diversos contextos, diversos campos e variáveis permanecem pouco exploradas. Vale citar o trabalho no ensino infantil como um todo, visto em apenas um estudo, assim como questões relacionadas diretamente à habilidade sociais, sendo essa uma variável que foi citada em alguns estudos de forma hipotética, mas não diretamente avaliada em nenhum dos artigos aqui apresentados.

Referências

AMARAL, Ricardo Ribeiro do; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 103–122, 2011.

ARAUJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Maíra Maria de Alencar; CEMI, Jeferson. Desenvolvimento de role-playing game para prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 347–355, jul. 2011.

ARAUJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Maíra Maria de Alencar; CEMI, Jeferson. Desenvolvimento de role-playing game para prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 347–355, jul. 2011.

BEHRENS, Alfredo. *Teaching macroeconomics in undergraduate administration courses*. **Administração: Ensino e Pesquisa – RAEP**, v. 15, n. 3, jul-set, 2014.

BENITTI, Fabiane Barreto Vavassori. *Software engineering * Role-Playing Game: an interactive game for software engineering education*. **International Journal of Advanced Research in Computer Science**, v. 2, n. 2, p. 6-11, 2011.

BLACKMON, Wayne. *Dungeons and dragons: The use of a fantasy game in the psychotherapeutic treatment of a young adult*. *American Journal of Psychotherapy*, Washington D.C., v. 48, n. 4. fev. p. 624-632. 1994.

CAMARGO, Maria Eugênia; JACOBI, Pedro Roberto; Ducrot, Raphaële. *Role-playing games for capacity building in water and land management: Some Brazilian experiences*. *Simulation & Gaming*, vol. 38, no. 4, pp. 472-493, 2007.

CAMPELLO DE SOUSA, Bruno; DE LIMA E SILVA, Leonardo Xavier; ROAZZI, Antonio. *MMORPGs and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students*. *Computers in Human Behavior*, v. 26, n. 6, p. 1564-1573, 2010.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; PEREIRA, Eleonora; NETO, Francisco Edmar Pereira; CHAVES, Hamilton Viana; DE SÁ, Ticiania Santiago. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 12, n. 1, p. 47-56, jan. 2007.

DIAS CAVALCANTI, Eduardo Luiz; TRAJANO, Beatriz Alexandre De Abreu; NUNES, Fernanda Barros; MARTINS, Vinicius Pessoa Nunes Oliveira; WEBER, Ingrid Távora. O RPG (Role Playing Game) como Estratégia avaliativa utilizando a Química Forense. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, pp. 1759-1764, 2017.

DUCROT, Raphaële. *Gaming across scale in peri-urban water management: contribution from two experiences in Bolivia and Brazil*. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, v. 16, n. 4, p. 240-252, 2009.

EDITORA JAMBÔ. O que é Tormenta. [S.I]: Editora Jambô, 2019. Disponível em: <https://tormentarpg.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FERREIRA-COSTA, Rodney; LIMA, Átila; RODRIGUES, Fabiana; & GALHARDO, Eduardo. O Role Playing Game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental e médio. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/oroleplayinggame.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GRANDO, Anita; TAROUCO, Liane. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. *Novas tecnologias na educação*, Porto Alegre. v.6, n.2. dez. p. 01-10. 2008.

HENDERSON, Michael; SELWYN, Neil; ASTON, Rachel. *What works and why? Student perceptions of 'active learning' in undergraduate political science*. *Journal of Political Science Education*, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Publicado em 03 de dezembro de 2019 e disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso: 06 de nov. de 2020.

KUITTINEN, Petri. *Very Important Game People in the History of Computer and Video Games*. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - University of Art and Design of Helsinki. 2006.

LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro; PADIAL, André Andrian; RANDI, Marco Antonio Ferreira. Representações não linguísticas e jogos cooperativos como estratégia de ensino e aprendizagem da biologia celular. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 406-423, ago. 2018.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora ícone, São Paulo (16ª ed.), p. 119-142. 2019.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora ícone, São Paulo (16ª ed.), p. 143-190. 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MOYA, Paula Tamyres; LAZARETTI, Lucineia Maria. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educ. Matem. Pesq.** (São Paulo), v. 19, n. 1, p. 353-377, 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo Como Atividade: Contribuições da teoria histórico-cultural. **Rev Psicol Esc Educ.** São Paulo. v. 13, n. 2. jul/dez. 2009.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana H.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**. v. 15, n. 2, p. 145-153. jun/dez. p. 293-302. 2016.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; DAMIANI, Magda Floriana; SILVA JUNIOR, Bento Selau da. O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 255-264. mai/ago. 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. McGraw-Hill, 2001.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 01-20. 2020.

RANDI, Marco Antonio Ferreira.; CARVALHO, Hernandes Faustino de. Aprendizagem através de Role-Playing Games: uma abordagem para a educação ativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1. p. 80-88. fev. 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. (15^o ed) Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSETTI, Hélio; AMARAL, Gustavo Perini; SCHIMIGUEL, Juliano; MARTINS, Carlos Adriano; ARAÚJO, Carlos Fernando. O jogo na educação matemática: desenvolvimento de um RPG para trabalhar o conceito de moeda no ensino fundamental. **Holos [online]**, v. 8, n. 1, p. 113-121, 2015.

SALDANHA, Ana Alayde.; BATISTA, José Roniere Moraes. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 700–717, 2009.

SALVINI, Giulia; van PAASSEN, Annemarie; LIGTENBERG, Arend; CARRERO, Gabriel Cardoso; & BREGT, Arnold. *A role-playing game as a tool to facilitate social learning and collective action towards Climate Smart Agriculture: Lessons learned from Apuí, Brazil*. **Environmental Science & Policy**, v. 63, n.1, p. 113–121, 2016.

SANTOS, Josineide; DE ROSE, Júlio. A importância do reforço natural na formação do hábito de leitura. **Revista Olha - UFSCar**, São Carlos. v. 2, n. 1. dez. p. 1-6. 1999.

SANTOS, Josineide; DE ROSE, Júlio. Interesse de Crianças por Leitura: Um Procedimento para Identificar o Valor Reforçador Relativo de Atividades. **Acta Comportamentalia**, v. 8, n. 1. dez. 2000.

SANTOS, Daniel; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Educação e preconceito: o jogo de representação como estratégia de reflexão. **Mal-Estar e Sociedade** (Barbacena), v. 6, n. 11, p. 13-35, 2013.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 121–139, maio 2006.

SOARES, Amanda Nathale; GAZZINELLI, Maria Flávia; SOUZA, Vânia de; ARAÚJO, Lucas Henrique Lobato. The Role Playing Game (RPG) as a pedagogical strategy in the training of the nurse: an experience report on the creation of a game. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 600–608, abr. 2015.

SOARES, Amanda Nathale; GAZZINELLI, Maria Flávia; SOUZA, Vânia de; ARAÚJO, Lucas Henrique Lobato. Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. *Rev. Eletr. Enferm. [Internet]*, v. 18, n. 1, 2016.

SOUZA, Ticiane Vieira de Paula; SOUZA, Érica Vieira de Paula; SILVA, Thiago Gomes

Nepomuceno da; SILVA, Daguia de Madeira; RIBEIRO, Maria Elenir Nobre Pinho. Proposta educativa utilizando o jogo RPG Maker: estratégia de conscientização e de aprendizagem da química ambiental. *Holos*, [S. l.], v. 8, p. 98–112, 2015.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de; BARBOSA, Lorena de Melo. Argumentação na educação infantil: promovendo estratégias de desenvolvimento da argumentação no ensino básico. *Currículo & Docência*, v. 2, n. 1, p. 42–56, 2019.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. (1ª ed). São Paulo, Editora WMF Martins Fontes. 2014.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VYGOTSKY, Lev. *Play and its role in the Mental Development of the Child. Psychology and Marxism Internet Archive* (marxist.org). 2002. Recuperado: 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>.

Submissão em: 04/04/2022

Aceito em: 21/05/2023

Citações e referências conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**A VALORIZAÇÃO DOCENTE NOS TRABALHOS ACADÊMICOS:
revisão de literatura de 2000 a 2020**

Danyela Medeiros¹
Shirleide Pereira da Silva Cruz²
Maira Vieira Amorim Franco³

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão de literatura a respeito da valorização docente no Brasil, nos trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2000 a 2020, em teses e dissertações. Um ponto em comum dos trabalhos analisados refere-se a relacionar a valorização de professores com elementos objetivos como: salário, carreira e formação continuada, além de condicioná-la à melhoria da qualidade da educação e do desempenho dos estudantes. Outro consenso foi a metodologia usada. As análises foram feitas a partir dos textos legislativos, a partir da Constituição Federal de 1988 e de avaliações das políticas educacionais para valorização docente em nível nacional, estadual ou municipal. Assim, traremos em destaque três perspectivas que foram recorrentes nos trabalhos, para entender os mecanismos indicativos da valorização. São eles: 1) políticas para a carreira docente; 2) formação docente, inicial e continuada; e 3) a valorização docente como condicionante da melhoria de ensino. Ainda que as análises apontem para algum fragmento de valorização docente, os resultados são unânimes em reafirmar a necessidade de ampliar a valorização do professor enquanto profissional da educação.

Palavras-chave: Valorização docente. Revisão de literatura. Valorização profissional.

**TEACHING VALUATION IN ACADEMIC WORK:
literature review from 2000 to 2020**

Abstract: This article presents a literature review on teachers 'appreciation in Brazil in academic works produced in the period from 2000 to 2020, in theses and dissertations. A common point of the analyzed works refers to relating the valuation of teachers with indicative objective elements such as salary, career and continued education, in addition to conditioning it to improve the quality of education and student performance. Another consensus was the methodology used, in which these analyses were made from legislative texts, from the Federal Constitution of 1988 and the evaluations of educational policies for teaching appreciation at national, state or municipal levels. Thus, we will highlight three perspectives that were recurrent in the works, to understand the indicative mechanisms of valorization. They are: 1) policies for the teaching career; 2) teacher training, initial and continued; and 3) the appreciation of teachers as a condition for improving teaching. Although the analyses point to some fragment of subject, the results are unanimous in reaffirming the need to expand teacher's estimation as a professional of the educational field.

Keywords: Teacher appreciation. Literature review. Professional appreciation.

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia na Universidade do Distrito Federal. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail de contato: danyelamedeiros@yahoo.com.br.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do Professor/Pedagogo – GEPFAPe da Universidade de Brasília. E-mail de contato: shirleideshirleidesc@gmail.com.

³ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia na Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do Professor/Pedagogo – GEPFAPe e do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente – GPPEP da Universidade de Brasília. E-mail de contato: maira.vaf@gmail.com.

**VALORACIÓN DOCENTE EN EL TRABAJO ACADÉMICO:
revisión de la literatura de 2000 a 2020**

Resumen: Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la apreciación de los profesores en Brasil en los trabajos académicos producidos en el período de 2000 a 2020, en tesis y disertaciones. Un punto común de los trabajos analizados se refiere a relacionar la valoración de los docentes con elementos objetivos indicativos como el salario, la carrera y la formación continua, además de condicionarla a mejorar la calidad de la educación y el desempeño de los estudiantes. Otro consenso fue la metodología utilizada, en la que los análisis fueron hechos a partir de textos legislativos, desde la Constitución Federal de 1988 y de las evaluaciones de políticas educativas para el aprecio de la docencia a nivel nacional, estatal o municipal. Así, destacaremos tres perspectivas que fueron recurrentes en los trabajos, para comprender los mecanismos indicativos de valorización. Son: 1) políticas para la carrera docente; 2) formación docente, inicial y continua; y 3) la valorización de los docentes como condición para mejorar la enseñanza. Aunque los análisis apuntan a algún fragmento de apreciación del docente, los resultados son unánimes en reafirmar la necesidad de ampliar la apreciación del docente como profesional de la educación.

Palabras clave: Valoración docente. Revisión de literatura. Valoración profesional.

O que poderia indicar a valorização docente?

O objetivo deste trabalho é apresentar como o tema da valorização foi discutido nos trabalhos acadêmicos nas Universidades brasileiras nas últimas duas décadas (2000-2020). Como percurso metodológico, iniciamos o levantamento utilizando o banco de teses e dissertações das universidades brasileiras no IBICT – Biblioteca, Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- IBICT, no primeiro trimestre de 2021. Foram localizados, inicialmente, utilizando para a busca a expressão ‘*valorização de professores*’, 86 trabalhos.

Foram identificados inicialmente 86 trabalhos, sendo 71 dissertações e 15 teses. A concentração da maioria dos trabalhos encontra-se nas regiões Sul (28) e Sudeste (29), totalizando 57 pesquisas sobre o tema da valorização de professores. Na região Centro-Oeste encontramos 16 trabalhos, seguida da Região Nordeste com 9 trabalhos e a Região Norte apenas com 4. Desses, trabalhos, 19 não desenvolveram o tema da valorização conforme o delineamento de nosso objetivo. Após esse trabalho de filtragem com as leituras dos resumos, foram analisados, somente, 66 trabalhos, 13 teses e 53 dissertações, que tratam da valorização dos professores, quer em sua centralidade, quer em parte do trabalho e sendo assim, apresentam o tema da valorização docente como questão central ou de alguma forma jogam luz ao debate.

Segundo o dicionário Oxford Languages, o termo valorização é derivado da junção dos

termos: *valorizar+ação*, assim, apresenta o significado de “ato ou efeito de valorizar (-se); aumento do valor ou do preço de algo, em virtude de ter recebido aperfeiçoamento ou melhoria, em virtude de suas qualidades intrínsecas ou raridade”. Portanto, tem um sentido de fora para dentro, ser valorizado por outrem e de dentro para fora pela colocação pronominal, valorizar-se.

Ao associar a valorização a prática docente, chegamos a algumas questões sobre a expressão valorização do magistério, que de acordo com Leher (2010):

abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional... A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização (LEHER, 2010, p. 1).

Nessa linha, associamos a valorização docente a um coletivo de professores, podendo entendê-la em virtude de suas especificidades na formação e da função social docente em ensinar algo a alguém, elevando a cultura a partir das aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas. A valorização docente está indissociavelmente ligada à: garantia material das condições de trabalho; remuneração conforme o piso do magistério e equiparação a outros profissionais com mesmo nível de formação; jornada remunerada que contemple além da regência, espaço-tempo para formação, planejamento, pesquisa e avaliação; reconhecimento social e da imagem do professor; resguardado por parte das autoridades da preservação de saúde física e mental durante todo o ciclo da carreira profissional, conforme as características de cada fase. Portanto, um sentido amplo que aborda vários aspectos da carreira.

Para chegar a categorização dos trabalhos iniciamos pelo conceito de valorização reconhecido pelos autores, assim pudemos identificar uma linha comum encontrada nas pesquisas que atribui à valorização às dimensões objetivas do trabalho docente como a remuneração, a jornada, a formação de professores, localizados nas discussões sobre as políticas nacionais e locais para a carreira durante o período indicado. De modo geral, os trabalhos destacaram programas ou projetos municipais, estaduais ou nacionais, que tiveram ações diretamente relacionadas à carreira dos professores. Houve também trabalhos que trataram da

valorização relacionando-a à imagem e reconhecimento do papel docente na sociedade, que não serão abordadas neste artigo. Como conclusões recorrentes, as pesquisas indicaram a pouca valorização do trabalhador docente no país, apesar das leis e políticas para a carreira realizadas nas primeiras duas décadas do século XXI e o consenso sobre a relevância da valorização de professores e sua relação com a qualidade do ensino. A seguir, (vide tabela 1) temos uma classificação dos trabalhos que nos orientou para a categorização, as dimensões: políticas para a carreira docente; formação docente, inicial e continuada; a valorização docente como condicionante da melhoria de ensino; financiamento da educação e reconhecimento da imagem do professor como forma de valorização.

Caracterização dos trabalhos sobre valorização docente

As 13 (treze) teses e as 53 (cinquenta e três) dissertações, portanto, 66 (sessenta e seis) trabalhos analisados tiveram como foco central e sujeitos de pesquisa, professores da Educação Básica. Apenas um trabalho trata sobre o docente no ensino superior. A categorização foi feita de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 1 – Categorização dos trabalhos

Categoria: Temática	Quantitativo percentual
Políticas para a carreira – Remuneração e jornada de trabalho	19,69%
Formação docente – inicial e continuada	40,9%
Valorização como condicionante da melhoria de ensino	15,15%
Outros (financiamento da educação, reconhecimento da imagem do professor)	24,24%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

As análises giraram em torno das políticas educacionais sobre 16 estados da federação. Já nos municípios, tivemos 6 trabalhos sobre as políticas educacionais e um que optou por analisar as políticas da região norte em especial. Identificamos ainda, um estudo comparado das políticas educacionais, Brasil e Coréia do Sul. O número de estudos sobre a relação da valorização que destacaram o trabalho docente nas etapas ou modalidades da Educação Básica, foram as seguintes:

Tabela 2 – Pesquisas por modalidades ou etapas de Ensino.

Modalidades ou Etapas de Ensino na Educação Básica	Quantitativo
Ensino Médio	07
Ensino Especial	01
Socioeducação	01
Educação Profissional	01
Educação de Jovens e Adultos	01
Total	11

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Ainda sobre a caracterização dos trabalhos identificamos discussões de políticas nacionais de remuneração, formação e financiamento específicas para a valorização docente antecedido pelos quantitativos, apresentados no quadro respectivamente: (5) Lei do Piso Nacional do Magistério, (2) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, (1); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM (2) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, (1); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, (1); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Sobre políticas meritocráticas como avaliação de desempenho e premiação encontramos (5) trabalhos; sobre a imagem da valorização social, encontramos (7) estudos; sobre financiamento na Educação Básica (3); sobre as condições de trabalho (3); sobre os organismos internacionais e demais políticas educacionais nacionais (2).

A relação valorização/desvalorização é debatida como tema central em (5) trabalhos e, de modo geral, a convergência entre os autores é de que o trabalho do professor é pouco ou nada valorizado quando se apresentam os elementos indicadores da valorização - remuneração, carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada e reconhecimento social.

A valorização está associada, nos trabalhos analisados, aos pressupostos: da formação inicial e continuada de professores, das políticas de financiamento da educação, da carreira, remuneração e jornada de trabalho, das políticas de avaliação ligadas ao mérito com bonificação salarial, da relação com a qualidade de ensino. Outros trabalhos vão tratar da valorização na forma de reconhecimento e imagem do professor.

Pelos limites de espaço desse artigo, definimos três dimensões que se destacaram na análise sobre a valorização docente, as quais serão discutidas a seguir: 1) políticas para a

carreira docente (remuneração e jornada de trabalho); 2) formação docente, inicial e continuada e 3) a valorização docente como condicionante da melhoria de ensino.

Políticas para carreira docente: a remuneração e jornada de trabalho

Os elementos objetivos que podem indicar a materialização da valorização para os professores são apontados nas pesquisas como possibilidades de manifestação de tal valorização. Salário, de acordo com as demais carreiras com Ensino Superior, jornada adequada ao trabalho em regência de classe e atividades de preparação, avaliação e formação, incluídos no horário remunerado e condições de trabalho adequadas as realidades educacionais. Considerar aspectos como, por exemplo, o quantitativo de estudantes nas turmas tendo por base não só a estrutura física da escola, mas o atendimento adequado a estudantes do Ensino Especial e a disponibilização de materiais para uso e criação a partir das tecnologias disponíveis para o ensino na atualidade, podem sinalizar para a valorização do trabalho docente. Os trabalhos que dialogaram sobre a valorização pelo viés das políticas de carreiras estão relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas: a valorização via políticas para a carreira: remuneração e jornada

Título e instituição	Autor , ano e tipo
A (des) valorização dos professores e a relação com a aplicação dos recursos em educação: um estudo do financiamento da educação básica em Goiás. PUC/GO	SILVA, 2019 (Dissertação)
Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da educação infantil: o caso de um município no interior paulista. USP	MANO, 2018 (Dissertação)
Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise da implementação da Hora de Trabalho Pedagógico - HTP em uma escola de ensino médio da SEDUC/AM. UFJF	SOUZA, 2018 (Dissertação)
Política de valorização dos profissionais da educação: dimensões do financiamento da educação básica no município de Céu Azul no Paraná (2009-2016). Unioeste/PR.	LUHM, 2017 (Dissertação)
Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015). UFRN	ALVES, 2017 (Tese)
(30)Os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em estados da Região Norte do Brasil. UFPA	CARNEIRO, 2017 (Dissertação)
A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014). USP	SOUZA, 2016 (Tese)
A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?UnB	XAVIER, 2015 (Dissertação)

Políticas de valorização profissional dos professores do 1º ao 5º ano de Unaf: a Lei do Piso. UnB	CAETANO, 2015 (Dissertação)
Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do paraná. UEPG	SOBZINSKI, 2015 (Dissertação)
Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. UFPR	GROCHOSKA, 2015 (Tese)
O piso salarial nacional: a valorização do professor na Constituição de 1988. UFRN	CARNEIRO, 2012 (Dissertação)
Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. Unicamp	MONLEVADE, 2000 (Tese)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A relação da valorização docente e “salário condigno”, ou seja, justo, adequado, merecido, é expressa - embora esse sentido não encontre um parâmetro comum pactuado – na legislação brasileira e esteve na centralidade dos trabalhos de CARNEIRO, 2012; MANO, 2018; MONLEVADE, 2000; SILVA, 2019; SOUZA, 2016; e XAVIER, 2015; que abordaram a relação da remuneração como condição para a valorização docente.

O artigo 212-A da Constituição Federal alterada pela Lei nº 14.113 de 2020, determina a destinação pelos entes federados para a remuneração “condigna” aos profissionais na educação básica e para a manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica. Os textos abordam a relevância da criação da Lei Salarial Profissional Nacional (PSNP), Lei federal 13.738, conhecida como a Lei do Piso, e que traz a definição de piso salarial no art. 206, inciso V da Constituição Federal: entende-se por piso salarial “a quantia abaixo da qual os sistemas de ensino não poderão fixar a remuneração do professor da educação básica no início da carreira na rede pública” (MONLEVADE, 2000, p. 107). Até a sua regulamentação em 2008, a Lei do Piso, percorreu uma exaustiva trajetória de versões desde 1989- portanto num período de quase duas décadas - nas quais definiu-se quem fazia parte do grupo de profissionais da educação, e também sobre a isonomia de vencimentos em relação a cargos e funções idênticos ou semelhantes nos três poderes da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios e por último, definiu-se a proposta de 30% de adicional de trabalho noturno (MONLEVADE, 2000). A Lei do PSNP foi um marco importante para a questão salarial e a valorização docente - apesar de ainda ter seus efeitos limitados - estabelecendo –se um piso mínimo de 950,00 a partir de 2009 para professores com formação em nível médio (SOUZA, 2016), com ajustes

anuais baseados nos cálculos de variação do custo –aluno- ano estabelecidos no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Além de sofrer com o tempo de tramitação, muitas reivindicações ficaram para trás e em muitas localidades do país o piso é o teto, ou seja, há uma grande variação de desigualdade salarial pelo país entre os docentes, o que nos leva a uma situação oposta ao previsto no texto constitucional.

Outro aspecto ligado à carreira é a questão da jornada de trabalho, que Mano (2018) e Medeiros (2018) localizam em suas pesquisas a necessidade de formação e cumprimento da Lei do Piso, no que se refere a jornada de professores – em sua maioria mulheres- da educação infantil, que precisam de garantia de um espaço remunerado para planejamento das aulas fora do período de regência e aponta essa situação como premissa para uma consequente qualidade de ensino desses profissionais.

Se é certo que a valorização dos professores da educação tenha fundamento nos ganhos salariais é esperado que ainda haja uma longa trajetória de lutas sobre o financiamento da educação no país para que esta assim se efetive. As conclusões dos autores giram em torno de uma não valorização no sentido dos ganhos salariais e da disparidade numérica que recebem professores que teoricamente exercem a mesma função nas escolas do país, de regiões e estados distintos.

A formação docente como premissa de valorização

Outra convergência dos pesquisadores se dá ao explicar a valorização dos professores pela formação inicial e continuada. Um vasto conjunto de trabalhos (27) relaciona diretamente a valorização com a formação docente, incluindo experiências específicas em Programas e Projetos como o PNAIC, PIBIC, mestrado profissional (vide Quadro 2). As pesquisas analisadas retratam uma realidade específica das redes estaduais e municipais ou de professores com atuação em uma etapa ou modalidade em particular e que apontam a formação inicial ou continuada como uma condição para a materialização da valorização docente.

Quadro 2 – A valorização via formação inicial e continuada

Título e instituição	Autor, ano e tipo
Análise das contribuições do mestrado profissional em Educação, em termos de aprendizagem autoral discente, aos professores. Unb	ALMEIDA JÚNIOR, 2020 (Dissertação)
A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho. UNISUL	BRESSAN, 2019 (Dissertação)
Professores - mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. UNIPAMPA	GERVÁSIO, 2019 (Dissertação)
Formação de professores: estudos avaliativos da prática docente como pressupostos para a elaboração de material didático. UEG	CORRÊA, 2019 (Dissertação)
Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula. UNESP	JOSÉ, 2019 (Tese)
Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás. UFG	GUIMARÃES NETO, 2018 (Dissertação)
Plano Municipal de Educação: Formação e Valorização dos Professores de Educação Infantil. UNESP	MEDEIROS, 2018 (Dissertação)
Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. PUC/SP	PACITTI, 2018 (Dissertação)
Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: "o que se mostra" da valorização pela formação? UFRGS	DIAS, 2018 (Tese)
Considerações acerca das políticas públicas de formação docente no Brasil e no Espírito Santo em perspectiva histórica. UFES	OLIVEIRA, 2017 (Dissertação)
A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural. UFG	DAMIÃO, 2017 (Dissertação)
Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. UFSC	GHIZZO, 2017 (Dissertação)
Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM). UFAM	HOLANDA, 2017 (Dissertação)
As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente. PUC/GO	CASTRO, 2017 (Dissertação)
Constituição da docência em um grupo de estudantes de física = um estudo de caso junto ao PIBID. Unicamp	OLIVEIRA, 2017 (Dissertação)
Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas. UFJF	SILVA, 2017 (Dissertação)
Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso. UFSM	GELCHA, 2016 (Dissertação)
Formação de professores na rede pública: criação de atividades baseadas em corpora. UFMG	PAULINO, 2016 (Dissertação)
O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores. UNISUL	CABRAL, 2016 (Dissertação)
O curso de pedagogia no plano nacional de formação de professores (PARFOR): análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013). PUC/GO	CAMARGO, 2016 (Dissertação)

Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. UNESP	BUDIN, 2014 (Dissertação)
Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva : epistemologia e prática. UFRGS	GUASSELLI, 2014 (Tese)
Análise da formação continuada de professores de geografia no PDE: um estudo dos orientandos da UNIOESTE - Francisco Beltrão.Unioeste/PR	FARIAS, 2013 (Dissertação)
Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos profisses = análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná ; 2007/2008 .Unicamp	VIEIRA-SILVA, 2012 (Tese)
O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa. UEL	CHIMENTÃO,2010 (Dissertação)
A educação de jovens e adultos no município de Valinhos = uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008. Unicamp	BARBETO, 2010 (Dissertação)
Fala, professora! um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras de educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã. UNESP	TOMÉ, 2005 (Dissertação)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Para exemplificar traremos o trabalho de Bressan (2019): “os dados obtidos com a pesquisa expressam uma lacuna quantitativa na formação inicial do professor do Ensino Médio nos dois estados pesquisados, [...] e que ainda há muito a ser feito para que se alcance uma adequada formação docente (BRESSAN, 2019 p. 68)”. O mesmo direcionamento é dado na dissertação de Almeida Junior (2020) ao trazer ao debate as recomendações da UNESCO para a educação no país que sugerem:

um desperdício de investimento em formação inicial de professores, que é feita de maneira a não atingir qualidade formal e política autoral, mantendo o professor vítima e reproduzidor de aulas instrucionistas em uma manutenção do *status quo* social” (ALMEIDA JUNIOR, 2020, p. 6).

Um dos encaminhamentos para a formação docente dando “possibilidade de conduzir professores e estudantes à autonomia, à emancipação e à autoria” (ALMEIDA JUNIOR, 2020, p. 6) seria a formação em nível de pós-graduação, segundo os estudos aqui analisados, no caso da pesquisa citada, mestrado profissional. A formação em nível de pós-graduação é um elemento preconizado no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, na meta 16 que prevê até 2024 a formação em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica do país. Segundo o Observatório do PNE⁴ esse indicador já está

⁴ O observatório do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), é uma iniciativa de 30 organizações parceiras, ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que realizam o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência 2014-2024.

praticamente concluído sendo que em 2020 já haviam 940.820 professores com pós-graduação, o que representa 49,6 % dos professores da educação básica. Já sobre o segundo indicador da meta que trata do acesso a formação continuada a todos os docentes da educação básica até 2024, os resultados parciais não são tão animadores. Em 2020, apenas 39,5 % dos professores das redes federais, estaduais e municipais e do Distrito Federal, tinham acesso à formação continuada segundo os dados do Observatório. Esse último dado, aponta para um desafio que ainda está longe de ser superado: garantir para todos os docentes acesso a alguma formação continuada associada à sua atuação.

Sobre a formação de professores no Brasil, dois trabalhos discutiram mais veementemente o tema sobre políticas para a formação inicial: Fala, professora!: um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras de educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã (TOMÉ, 2005) e a Constituição da docência em um grupo de estudantes de física -um estudo de caso junto ao PIBID (OLIVEIRA, 2017). Outros oito trataram a formação inicial relacionando-a como forma de valorização de professores (CABRAL, 2016; CAMARGO; 2016; GHIZO, 2017; MEDEIROS, 2018; BRESSAN, 2019; CORRÊA, 2019; JOSÉ, 2019; ALMEIDA JUNIOR, 2020).

No caso do estudo sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - os resultados mostram que o referido programa tem colaborado na intermediação do contato dos estudantes com a prática profissional docente. Relacionar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos da experiência é o desafio da formação inicial. Outro desafio é fazer os futuros professores projetarem o significado de ser professor e se identificarem com a profissão ainda no primeiro contato com as práticas escolares. E para que haja essa proximidade entre os conhecimentos teóricos e conhecimentos da experiência “é preciso refletir sobre a necessidade da formação inicial estar mais próxima das demandas da prática docente e que considere a complexidade do contexto escolar” (CÔRREA, 2019, p. 77).

A constatação de que ainda precisamos de programas para a formação do professor da Educação Básica é expressada no estudo de Ghizzo (2017), ao mencionar que [...] “Ao analisar o Indicador Adequação da Formação Docente, evidenciamos um percentual considerável de professores das escolas médias estaduais catarinenses e gaúchas sem formação adequada para o exercício da profissão docente”. (GHIZZO, 2017, p. 72).

Sobre a universitarização do professor, o trabalho sobre a Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) de Camargo (2016) analisou cinco projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Amapá, Bahia, Pará, Piauí, e a Universidade Estadual de Londrina, sobre políticas de formação de professores, que regulamenta os cursos regulares e emergenciais. O estudo apontou divergências e convergências com as Diretrizes Nacionais da Graduação em Pedagogia. Os cinco cursos analisados foram organizados para formar o pedagogo com base de identidade na docência e ofereceram como obrigatórios os Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo, diferenciam-se pela carga horária atribuída a cada Estágio. Como aspecto negativo ao estudo aponta que a formação em serviço sem direito à licença para formação e remuneração, que:

penaliza professores cursistas e professores formadores, retirando-lhes o direito ao descanso remunerado e a convivência com a família nos períodos de férias, finais de semana e feriados. Desse modo, isso reforça o descaso dos governantes com a formação e valorização dos professores (CAMARGO, 2016, p. 79).

Apesar de se concretizar a tal esperada formação em nível superior, os professores se submetem a cumprir períodos de trabalho acrescidos de tempos para a formação que acabam por intensificar e sobrecarregá-los pois, precisam ser estudantes e professores ao mesmo tempo. O que nos leva a pensar que esses tempos poderiam ser delimitados e separados para uma dedicação exclusiva aos estudos para assim, retornarem às suas funções melhores qualificados profissionalmente.

Nos trabalhos de Mano (2018); Neto (2018); Corrêia (2019); Almeida Junior (2020); Coutinho (2020); Gervásio (2019) a qualidade de ensino aparece condicionada a uma “boa” e “adequada” formação de professores, ou seja, a qualidade de ensino passa necessariamente pela formação inicial e continuada de professores. Segundo Corrêa (2019) depende-se dos modelos de formação oferecidos para que a qualidade de ensino seja consequência e defende a autonomia e trabalho colaborativo para a perseguição dessa qualidade:

a formação continuada por meio do trabalho colaborativo, envolvendo a construção de um material didático colaborou para que os docentes aumentassem sua autonomia. Tendo em vista que a metodologia empregada permitiu oferecer voz e vez aos professores da escola (CORRÊA, 2019, p. 77).

O estudo de Gervásio (2019) aponta para a formação em nível de pós-graduação –

mestrado e para a reflexão, que uma formação que enseja novas práticas, possibilita a melhoria da **qualidade do ensino** na Educação Básica. Outros trabalhos também trazem a formação continuada como fator para a valorização docente. Ao todo 25 dissertações e 3 teses discutem diretamente essa dimensão da formação e trazem um consenso da relevância da continuidade de estudos para a profissionalização docente, pois, muitas vezes estes estudos vêm sendo diretamente relacionados com a melhoria da qualidade de ensino ofertado, reduzindo a formação continuada apenas à melhoria do desempenho dos estudantes e não a um processo ontológico de formação do ser social professor e constituinte da unidade trabalho-formação.

A seguir destacamos como se deu a relação entre valorização e a melhoria da qualidade de ensino nos trabalhos analisados.

A valorização docente como condicionante da melhoria de ensino

Os trabalhos que argumentaram sobre a valorização docente relacionada com a melhoria da qualidade de ensino, pelo desempenho docente ou com algum tipo de bonificação foram os seguintes:

Quadro 3 – Pesquisas que abordaram a valorização docente associada a qualidade de ensino.

Título /Instituição	Autor/Ano
Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goias. PUC/GO	COUTINHO, 2020 (Dissertação)
A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE. UnB	OLIVEIRA, 2018 (Dissertação)
O discurso da (des)valorização da docência em propagandas institucionais. UEL/PR	DI RAIMO, 2017 (Dissertação)
Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas. UFJF	SILVA, 2017 (Dissertação)
Valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015). UFG	FRANCO, 2016 (Dissertação)
Discursos de valorização do professor: efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar. UFPE	JAEGER, 2016 (Tese)
Seja um professor! A profissão e a publicidade em discurso. UFRGS	BALZAN, 2015 (Tese)
Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010). UFRN	SILVA, 2014 (Tese)
Profissão docente: a produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo. UFPEL	KATREIN, 2014 (Dissertação)
A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação – 10ª CREDE/SEDUC/CE. UFJF	NOBRE, 2014 (Dissertação)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9 394/96, a LDB preconiza como qualidade em seu artigo 4º, inciso IX: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Para o conceito de qualidade podemos trazer várias premissas ligadas a diversas áreas, mas o que seriam esses padrões mínimos de qualidade frente a um país tão desigual? Seria possível determinar o que seria uma escola de qualidade de acordo com os princípios democráticos?

Entendendo o conceito de qualidade na educação integrado ao financiamento da educação pública, a Campanha Nacional de Direito a Educação por meio da Nota Técnica PEC nº26/2020 argumenta sobre os elementos necessários à qualidade a partir do CAQ – Custo Aluno-Qualidade:

1.As condições para que cada escola possa fazer suas escolhas pedagógicas, de acordo com sua realidade; 2. A estrutura para que possa colocar essa educação em prática; 3. A possibilidade de as comunidades educacionais, os gestores, e os órgãos de controle gerenciarem os investimentos na educação e saberem se o recurso direcionado para essa estrutura está chegando onde deveria e não sendo desviado; e 4. as condições para o enfrentamento necessário às desigualdades em todas as regiões do país, ao garantir qualidade em todas as escolas, chamando à responsabilidade a União, os estados, o DF e os municípios, sendo indutor de justiça social e federativa (CAMPANHA NACIONAL DE DIREITO A EDUCAÇÃO, 2020, p. 12)

Trazer o financiamento como chave para a valorização do ensino e dos profissionais da educação é primordial, pois eleva as condições adequadas e os insumos materiais e humanos necessários ao ensino e a aprendizagem enaltecendo também o direito à educação, que é de todos.

Coutinho (2020) aponta para a estreita relação entre qualidade no ensino, condições de trabalho e valorização do magistério, ou seja, a valorização das condições de trabalho e no caso da pesquisa, a estruturação da carreira que elege a qualidade com o ensino ministrado. Assim expressos do texto:

A construção do conceito de valorização deve estar intrinsecamente ligada a duas concepções: a primeira, a qualidade de ensino; a segunda, a qualidade de vida e bem-estar do trabalhador, tendo como mecanismo a carreira (COUTINHO 2020, p. 77).

A autora aponta os elementos necessários para a qualidade de vida do professor aliada ao trinômio, carreira, jornada de trabalho e remuneração, indissociados condicionalmente à qualidade do ensino. Considera-se, entretanto, as condições materiais concretas onde se dão as políticas educacionais, neste caso no município, e suas contradições no que se refere ao direcionamento de recursos, a realidade das escolas e outros elementos da estrutura apresentada.

A “qualidade do professor para a qualidade de ensino” é também a defesa de políticas de bonificação que aparecem no trabalho de Silva (2017). A autora discute um modo justo e eficaz para a valorização docente. O tema da bonificação salarial mediante “mérito” traduz as intenções de implantar políticas de gerenciamento apoiadas nas ideias do neoliberalismo, no qual o mais importante são os resultados numéricos que apontam aprovações de estudantes, aumento nas notas do Ideb⁵ e o absenteísmo de professores nas escolas públicas da Educação Básica. Tais políticas desconsideram as condições materiais de trabalho, como excesso de número de estudantes nas turmas, falta de estrutura para o atendimento de estudantes deficientes ou com transtornos, jornada de trabalho adequada com horário remunerado para planejamento, avaliação e formação, remuneração condigna, e vários outros elementos que fazem parte do cotidiano das escolas e professores de um país tão desigual de proporções continentais. Os professores de alguns estados da federação, que adotaram esse tipo de política de bonificação, muitas vezes acabam caindo nessa armadilha e sendo formados nesse consenso de que é melhor não ter faltas - trabalhar adoecido – e a todo custo para conquistar o salário extra, o chamado décimo quarto, já que a remuneração recebida mensalmente é pouco suficiente para sua sobrevivência e de sua família.

A dissertação de Lima (2015) e a tese de Silva (2014), também tratam dessa questão, mas de forma oposta à valorização do trabalho subordinada à valorização do capital ou seja a “valorização docente pelo mérito” e que na política meritocrática, o indivíduo é responsabilizado unicamente pelo sucesso ou fracasso no ensino. O autor destaca que em uma perspectiva crítico social, não será o trabalho em si, mas do conjunto da classe social, dos

⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, o Ideb é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

sujeitos - no plural- do trabalho, os trabalhadores, considerando os fatores do contexto social, econômico e político que inseridos e articulados ao trabalho dos professores, podem favorecer ou não a qualidade de ensino oferecido nas escolas.

O trabalho de Nobre (2014) atribui a responsabilidade da avaliação da qualidade da educação aos gestores que são encarregados pela “garantia” de bons resultados de aprendizagem e que “avaliar o desempenho professor é uma forma de valorizá-lo” (NOBRE, 2014, p. 19). A argumentação é de que a avaliação contribui para uma progressão na carreira, melhorando assim, as condições de seu próprio trabalho. Vimos aqui, um exemplo claro de consenso dos ideais neoliberais de meritocracia e performatividade que responsabilizam o indivíduo pelos resultados, mas que desconsideram os fatores estruturais que confluem para o desempenho dos estudantes: os recursos financeiros, o número excessivo de estudantes por turma, a falta ou precariedade de recursos materiais – de espaço físico, pedagógico, tecnológico, de transporte, alimentação - para que os estudantes tenham acesso ao ensino e que a depender na região do país são problemas de maiores ou menores proporções.

Os trabalhos de Lima (2015) e Franco (2016); contraditoriamente trazem a valorização considerando as questões macrossociais: “A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista” (LEHER, 2010, p. 1) e indicam que as políticas de valorização ao não considerarem a realidade social apresentada, podem levar ao sentido oposto ao da valorização. De acordo com a dissertação de Lima (2015) esse caminho de desvalorização pode ser tomado pois as políticas neoliberais assim querem definir o merecimento e o não-merecimento que são coextensíveis aos sujeitos de determinado contexto social e, por isso, quando pensamos em sujeitos que merecem, o fazemos *pari passu* a sujeitos que não merecem? Há uma separação dos indivíduos do todo social: os que merecem “recebem” uma bonificação salarial e os que não merecem, não a recebem. Mas a questão essencial é a seguinte: o que esse movimento traz de benefícios ao processo de ensino e de aprendizagem? Acaso encerram-se todas as questões conflituosas em nível estrutural?

Como vimos o conceito de qualidade pode ser orientador para o projeto de educação filosófico e ideológico que se pretende. Parece estar entendido no senso comum como desejo de todos, assim como a valorização dos professores. Em todos os discursos, seja de políticos, de gestores da sociedade civil, a qualidade na educação e a valorização são e sempre serão

defendidas. Mas, para além dos discursos o que podemos fazer para vê-las efetivadas no seio do sistema educacional brasileiro? Essa questão ainda espera uma resposta.

Considerações finais

Os trabalhos analisados nesta revisão de literatura tiveram uma linha comum que atribui à valorização docente às dimensões objetivas do trabalho docente como a remuneração, a jornada, a formação de professores, localizados nas discussões sobre as políticas nacionais e locais para a carreira durante o período de 2000 a 2020.

A valorização docente é indicada pelas ações dos programas ou projetos municipais, estaduais ou nacionais, destacando aquelas diretamente relacionadas à carreira dos professores: remuneração, formação inicial ou continuada, condições de trabalho. Os trabalhos repetidamente indicaram como conclusões que há pouca valorização do trabalhador docente no país, apesar das leis e políticas para a carreira realizadas nas primeiras duas décadas do século XXI, o consenso que os professores devem ser valorizados e há uma relação da valorização docente e a qualidade do ensino.

As relações entre valorização docente, em suas dimensões objetivas, nas condições materiais concretas, como carreira, remuneração e condições de trabalho e subjetivas, relacionadas na autorrealização, na imagem e no reconhecimento social devem realmente ser articuladas e continuadas com políticas para a carreira docente, formação -inicial e continuada -, qualidade de ensino e financiamento público.

Enfim, mesmo com a implementação de leis para a carreira, como a Lei do Piso em 2008 e a Lei nº 14.113/2020, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que marcam a valorização docente numa tentativa de tornar menos desigual as relações de trabalho docente no país e de programas e projetos voltados a formação continuada identificamos que são ações que sem a devida continuidade não garantem a materialização da valorização docente. Esperamos que além de ser pronunciada nos discursos e nominalmente reconhecida, a valorização seja realmente sentida e vivida pelos professores de nosso país.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Dirceu Manoel de. **Análise das contribuições do mestrado profissional em Educação, em termos de aprendizagem autoral discente, aos professores.**

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 2, p. 335-357, mai./ago., 2023. 351
DOI:

2020, Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

BALZAN, Fabíola Ponzoni. **Seja um professor!** a profissão e a publicidade em discurso. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BARBETO, Miriam Corrêa Diniz. **A educação de jovens e adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008**. 2010. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Lei federal 13.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Campanha Nacional pelo direito à educação**. Nota Técnica PEC 26/2020. Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ? 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_NotaTecnica_2020_08_12_CAQ-SenadoFederal_FINAL.pdf Acesso em 02 fev.2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de Dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

BRESSAN, Douglas Figueiredo. **A valorização do professor do ensino médio de Santa Catarina e Pernambuco**: reflexões sobre a formação e condições de trabalho. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do sul de Santa Catarina – UNISUL, Santa Catarina, 2019.

BUDIN, Clayton José. **Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério**. 2014. 187 f. Dissertação

(mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

CABRAL, Enadir da Silva. **O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina:** embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores. 2016. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do sul de Santa Catarina – UNISUL, Santa Catarina, 2016.

CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva. **Políticas de valorização profissional dos professores do 1º ao 5º ano de Unai:** a Lei do Piso. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAMARGO, Vanda Francisco. **O curso de pedagogia no plano nacional de formação de professores (PARFOR):** análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013). 2016. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2016.

CARNEIRO, Ana Paula da Silva. **Os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em estados da Região Norte do Brasil .** 2016. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2017.

CARNEIRO, Flávio Henrique Rodrigues. **O piso salarial nacional:** a valorização do professor na Constituição de 1988. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Constituição e Garantias de Direitos) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente.** 2017. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.

CORRÊA, Nayara Borges de Oliveira. **Formação de professores:** estudos avaliativos da prática docente como pressupostos para a elaboração de material didático. Orientador: Benite, Claudio Roberto Machado. 2019. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Goiás UEG, 2019.

COUTINHO, Viviane Divina Ferreira. **Valorização do trabalho docente nas políticas públicas:** um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás. 2020. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2020.

DAMIÃO, Adriana Silva. **A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano:** uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017.

DIAS, Lisete Funari. **Formação continuada para professores da área de ciências da**

natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: "o que se mostra" da valorização pela formação? Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DI RAIMO, Valéria. **O discurso da (des)valorização da docência em propagandas institucionais.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2017.

FARIAS, Sérgio André. **Análise da formação continuada de professores de geografia no PDE:** um estudo dos orientandos da UNIOESTE - Francisco Beltrão. 2013. Dissertação (Mestrado em Produção do Espaço e Meio Ambiente) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

FRANCO, K. J. S. M. **Valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

GELCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. **Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

GERVÁSIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores - mestres:** contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2019.

GHIZZO, Edna Natoria Felisbino. **Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do sul de Santa Catarina – UNISUL, Santa Catarina, 2017.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor :** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva :** epistemologia e prática. 2014. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GUIMARÃES NETO, Altamiro Gomes. **Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes:** formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2018.

JAEGER, Dirce. **Discursos de valorização do professo:** efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

KATREIN, Arthur da Silva. **Profissão docente:** a produção do discurso da possibilidade

de valorização do professor por ele mesmo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2014.

HOLANDA, Cecília Creuza Melo Lisboa. **Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM)**. 2017. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2017.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula**. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista- UNESP, São Paulo, 2019.

LEHER, Roberto. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

LUHM, Daiana Cristina. **Política de valorização dos profissionais da educação: dimensões do financiamento da educação básica no município de Céu Azul no Paraná (2009 -2016)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, 2017.

MANO, Júlia Miranda. **Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da educação infantil: o caso de um município no interior paulista**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2018.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. **Plano Municipal de Educação: Formação e Valorização dos Professores de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2018;

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253459>. Acesso em: 27 jul. 2018.

NETO, Altamiro Gomes. **Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás- UFG, 2018.

NOBRE, Expedito Mauricio Pereira. **A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação – 10ª CREDE/SEDUC/CE**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/634>

OLIVEIRA A. P. **Considerações acerca das políticas públicas de formação docente no Brasil e no Espírito Santo em perspectiva histórica.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de. **A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

OLIVEIRA, Franciele Gonçalves de. **Constituição da docência em um grupo de estudantes de física:** um estudo de caso junto ao PIBID. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, José Rogério de. **A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2018.

PACITTI, Monie Fernandes. **Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP):** contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAULINO, Eliene de Souza. **Formação de professores na rede pública:** criação de atividades baseadas em corpora. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** da valorização à precarização do trabalho de professores. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

SILVA, Patrícia Alves da. **A (des) valorização dos professores e a relação com a aplicação dos recursos em educação:** um estudo do financiamento da educação básica em Goiás. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2019.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental:** o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010). Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Rossieli Soares da. **Avaliação de desempenho docente:** uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

SOBZINSKI, Janaína Silvana. **Valorização dos professores:** análise dos planos de carreira de municípios do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SOUZA, Clisivânia Duarte de. **Gestão do trabalho pedagógico na escola: análise da implementação da Hora de Trabalho Pedagógico - HTP em uma escola de ensino médio da SEDUC/AM.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SOUZA, Vania Batista de. **Carvalho Déda e o jornal "A Semana" : visibilidade na educação (1946-1969).** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SOUZA, Fábio Araujo de. **A remuneração dos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro (1995-2014).** Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2018.

TOMÉ, Marta Fresneda. **Fala, professora!:** um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras de educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005.

VALORIZAÇÃO. In: Dicionário de português da Google - Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 12 jan. 2022.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná 2007/2008.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

XAVIER, Raimundo Rainero. **A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB, 2015.

Submissão em: 28/06/2022

Aceito em: 27/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:



RODAS DE CONVERSA COMO UMALENTE DA REALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Josemar Moreira Campos Barbosa¹
Denise Lannes²

Resumo: O ambiente escolar é um tema central em muitos estudos na Educação. O objetivo do artigo é ampliar o debate, na perspectiva foucaultiana, através da análise do conteúdo das rodas de conversas, por 33 docentes em duas escolas públicas. Os dados foram coletados através da gravação das rodas de conversa e de questionário sociodemográfico. O processamento dos dados foi realizado pelo *software Iramuteq*, com a finalidade de identificar quais temas gerais sobre o ambiente escolar foram conjugados por meio da análise lexical. O resultado da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da Análise Fatorial por Correspondência (AFC) desvenda três mundos lexicais com pouca afinidade contextual. As análises revelaram três Classes temáticas bem distintas, organizadas em subcorpus A e B. O *subcorpus A* é formado pela Classe 2 - Família (36,75%; 122 ST), o *subcorpus B* - Trabalho docente, é formado pela Classe 1 - Sala de aula (34,64%; 115 ST) e a Classe 3 - Realidade docente (28,61%; 95 ST). O conteúdo do discurso das rodas de conversa destaca aspectos do trabalho docente que são desconsiderados na formação profissional e no ambiente escolar. A Família apresenta questões sociais e econômicas que formam barreiras ao aprendizado, a Sala de aula mostra a falta de recursos e os aspectos comportamentais dos estudantes, e a Realidade docente evidencia questões específicas do trabalho que é prescrito. Respeitar as histórias de vida individuais no processo de existência coletiva é de suma importância dada as distintas questões pessoais, políticas e sociais que envolvem o ambiente escolar.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Consciência Profissional. Satisfação do Professor. Ensino Público.

CIRCLES OF CONVERSATION AS A LENS OF TEACHING REALITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The school environment is a central theme in many studies in Education. The objective of the article is to broaden the debate, from Foucault's perspective, through the analysis of the content of the conversation circles, by 33 teachers in two public schools. Data were collected through the recording of conversation circles and a sociodemographic questionnaire. Data processing was performed by the *Iramuteq* software, with the purpose of identifying which general themes about the school environment were conjugated through lexical analysis. The results of the Descending Hierarchical Classification (DHC) and Correspondence Factor Analysis (CFA) uncovers three lexical worlds with little contextual affinity. The analyzes revealed three very distinct thematic classes, organized into subcorpus A and B. Subcorpus A is formed by the hierarchical group 2 - Family (36.75%; 122 TS) and subcorpus B - Teaching work – formed by the hierarchical group 1 - Classroom (34.64%; 115 TS) and the hierarchical group 3 - Teaching Reality (28.61%; 95 TS). The content of the speech highlights aspects of the teaching work that are disregarded in training and school organization. The Classroom shows the space-time of learning, the Family presents social and economic issues that form barriers to learning and the Teacher

¹ Doutorando e Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências (IBqM-LdM). Membro do grupo de Pesquisa Em formação. Prof. Física/Ciências (SEEDUC/RJ; SMEEL/Mangaratiba/RJ). E-mail de contato: josemarmbarbosa@gmail.com

² Doutora, Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (IBqM-LdM), Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Líder do Grupo de pesquisa: Em Formação [Pesquisas em Educação]. E-mail de contato: lannesdenise@gmail.com

reality highlights specific issues of the work that is prescribed. Respecting individual life stories in the process of collective existence is of paramount importance given the different personal, political and social issues that involve the school environment.

Keywords: Educational Environment. Professional Awareness. Teachers Satisfaction. Public Education.

LAS RUEDAS DE CONVERSACIÓN COMO LENTE DE LA REALIDAD DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Resumen: El ambiente educativo es un tema central en muchos estudios en Educación. El objetivo del artículo es ampliar el debate, desde la perspectiva de Foucault, a través del análisis del contenido de las ruedas de conversación, por parte de 33 docentes de dos escuelas públicas. Los datos fueron recolectados a través de la grabación de círculos de conversación y un cuestionario sociodemográfico. Para procesar los datos, utiliza el software Iramuteq con el fin de identificar qué temas generales sobre ambiente educativo se combinaron a través del análisis léxico. Los resultados del Clasificación Jerárquica Descendente y del el Análisis Factorial de Correspondencia (AFC) desnudo tres mundos léxicos con poca afinidad contextual. Los análisis revelaron tres clases temáticas bien diferenciadas, organizadas en subcorpus A y B. El subcorpus A está formado por la clase 2 - Familia (36,75%; 122 ST) y el subcorpus B - Trabajo docente - formado por la clase 1 - Salón de Clases (34,64%; 115 ST) y la clase 3 - Realidad Docente (28,61%; 95 ST). El contenido del discurso resaltó aspectos y dimensiones del trabajo docente que son desatendidos en la educación y organización escolar. El Salón de Clases expone el espacio-tiempo del aprendizaje, la Familia presenta cuestiones sociales y económicas que forman barreras para el aprendizaje y la Realidad Docente presenta cuestiones específicas del trabajo que se prescribe. La Familia presenta problemáticas sociales y económicas que forman barreras para el aprendizaje, el Aula muestra la carencia de recursos y los aspectos conductuales de los estudiantes, y la Realidad Docente destaca cuestiones específicas del trabajo que se prescribe. Respetar las historias de vida individuales en el proceso de existencia colectiva es de suma importancia dadas las diferentes problemáticas personales, políticas y sociales que involucran el ámbito escolar.

Palavras-clave: Ambiente Educativo. Conciencia Professional. Satisfacción de los Maestros. Educación Pública.

Introdução

O ambiente escolar, segundo Tardif e Lessard (2008, p. 55), abriga “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. Com a necessidade de ampliar o acesso à educação como direito básico no Brasil e no mundo, alguns pensadores desenvolveram teorias unindo desenvolvimento social e educacional. As camadas sociais mais desfavorecidas economicamente ganham o direito de acessar a educação pública. Além de formação educacional, as escolas públicas também são usadas para outras políticas sociais, como o combate à fome, à desigualdade social e o direito à saúde (CURY, 2014). Porém, o clima escolar foi afetado por muitas “oposições e embates”

e, ao invés de oferecer prazer aos atores envolvidos, produz um ambiente com muitos “temores e falta de solidariedade”, afetado por “transformações de identidades impostas aos mais jovens” em contato com o modelo de desenvolvimento da sociedade moderna (AMARAL, RAMOS, 2018, p. 25).

Na perspectiva Foucaultiana, o espaço escolar, longe de ser um espaço neutro, opera a propagação seletiva de saberes e de uma rede de micropoderes. Desta forma, contribui para a desigualdade por serem tacitamente organizadas, a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Nesta lógica, a escola e suas práticas são utilizadas como dispositivos para impor aos sujeitos ações disciplinares, de normalizações e de dominação. Essas ações reorganizam e transformam o ambiente escolar, inserindo artifícios de controle de tempo, monitoramento, vigilância, avaliações, premiações e punições, ditando o normal e o anormal (FOUCAULT, 1999; LIMA *et al.*, 2020).

Como Foucault (1999, p. 22) explica,

o poder exercido não é concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não são atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade[...].

De fato, sabemos que “na escola, são cada vez mais escassos os momentos de discussões e decisões coletivas, evidenciando que é difícil educar para cidadania e que o próprio ambiente educativo não pode ser considerado um espaço democrático” (IOSIF, 2007, p. 30).

Por outro lado, se buscamos uma escola que saiba lidar com lutas e conflitos, o diálogo e a afetividade tornam-se essenciais. No ambiente escolar a afetividade é um fator relevante de interação entre seus diversos atores. Para os estudantes, a afetividade é construída na relação mais flexível que estabelecem com seus colegas e com os professores. Os vínculos afetivos se ampliam e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem (NASCIMENTO *et al.*, 2021).

Para Grillo (2004, p. 70-80),

nenhum professor é professor isoladamente, mas sempre num encontro com a individualidade de cada aluno, a qual constrói a heterogeneidade de um grupo.

Toda essa heterogeneidade torna mais contingente a dimensão pessoal e se expressa de forma mais concreta na relação professor-aluno acentuando a responsabilidade do professor e a conduta da afetividade aliada ao compromisso de auxiliar na construção do conhecimento do aluno.

Deste modo, justifica-se ampliar a discussão e, principalmente, refletir a prática docente a partir da realidade do ambiente escolar.

Objetivo

O objetivo do artigo é identificar como um grupo de docentes da Educação Básica, de escolas públicas, interpretam o seu cotidiano no ambiente escolar, mediante análise multivariada do conteúdo textual das rodas de conversa.

Desenho metodológico

Aqui não se trabalha com a verdade, mas com a interpretação das pessoas sobre seus atos. Também não se pretende de antemão explicar os fatos, e sim compreendê-los e contribuir para o avanço da consciência crítica e da ação social transformadora (GUERRIERO, MINAYO, 2019, p. 301).

Para Minayo e Guerriero (2014, p. 1107), a pesquisa social, em suas abordagens antropológica ou qualitativa, “valoriza a compreensão dos processos [...] uma vez que indivíduos e grupos precisam sempre ser entendidos em seu meio, em sua história e em suas circunstâncias”.

A pesquisa qualitativa permite um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das ciências humanas, o que significa dizer que a denominação qualitativa tem por definição “adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações” (COSTA *et al.*, 2015, p. 99).

Entretanto, como a realidade é multifacetada, afirmamos que “dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade” (SOUZA, KERBAUY, 2017, p. 37).

Assim, segundo Günther (2006, p. 202 - 207), “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens que se adequam à sua questão de pesquisa”. O que defendemos é a abordagem quali-quantitativa, que por meio de “explicações ou entendimentos das relações entre variáveis, poderemos chegar à compreensão do ato social”.

A roda de conversa como estratégia de pesquisa foi escolhida como abordagem legítima da busca do conhecimento científico. Essa escolha foi realizada quando nos propusemos a explorar e compreender o significado atribuído pelos professores ao objeto de estudo – o ambiente escolar (CRESWELL, 2010 apud MOURA, LIMA, 2014). Segundo Costa e colaboradores (COSTA *et al.*, 2015, p. 32), as rodas de conversa

surtem como um espaço de escuta cuidadosa, que produzem o desenvolvimento de capacidade individual e coletiva. Além disso, também é considerada uma intervenção comunitária designada por um método que possibilita a discussão, a expressão de desejos e desabafos.

Participantes do estudo

Participaram do estudo docentes lotados em duas escolas da Educação Básica (EB), da rede municipal de educação de Mangaratiba/RJ. Foram realizadas duas seções presenciais de roda de conversa, uma em cada unidade escolar, com um total de 33 participantes. Na escola número 1, o corpo docente foi composto por 19 participantes, sendo 15 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Na escola número 2, participaram 14 docentes, sendo que 11 do sexo feminino e três do sexo masculino.

Instrumentos de coleta e análise dos dados

A coleta de informações foi feita em dois encontros. O formato de entrevista foi roda de conversa sobre a temática do ambiente escolar. O material de análise foi produzido após degravação das rodas de conversa. No processo de degravação é fundamental que o responsável pela transcrição não faça interpretações da conversa, preservando a fidedignidade do que foi dito e seguindo as identificações dos participantes. Para facilitar a identificação, pedimos que os falantes se apresentassem antes de iniciar seus comentários na entrevista.

Processamos os dados através do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ®). “A análise, com 100%

dos *corpora* textuais, [...] incluiu verbos, adjetivos, substantivos e formas não reconhecidas pelo dicionário do *software* específicos da temática em questão” (SCHIMITT, 2021, p. 55).

Para elaborar o corpus textual e analisar as transcrições das rodas de conversas no software, inserimos os textos em único arquivo do software livre (<http://pt-br.libreoffice.org/>). Os participantes foram identificados a partir de nossos registros durante as sessões de conversa e questionário sociodemográfico. Assim, criamos os códigos englobando as variáveis, com o objetivo de identificar características específicas dentro do conjunto textual. A codificação do corpus textual deve respeitar as regras, segundo o tutorial do software *Iramuteq* (CAMARGO; JUSTO, 2018).

A primeira etapa dos resultados apresenta a análise lexicográfica, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise Fatorial por Correspondência (AFC) (MENDES *et al.*, 2019, p. 1468 - 1469). Na segunda etapa, avaliamos as características gerais dos docentes, relacionadas às Classes geradas pela CHD, a partir das palavras contidas nos segmentos de texto (ST).

A CHD, criado por Reinert (1990), a partir de classes lexicais, mostra os argumentos/palavras predominantes, resultando na divisão em grandes grupos e indicando elevado poder de discriminação do *software IRaMuTeQ* entre os conjuntos de ideias.

A AFC considera que há correlação entre partições de um texto e as formas linguísticas são reduzidas a alguns fatores que se apresentam em um plano fatorial bidimensional. “O plano fatorial pode ser entendido como um mapa perceptual, que exhibe a posição relativa de todas as variáveis analisadas” (HAIR, 2009 apud SOUSA *et al.*, 2020, p. 5). A AFC é uma representação gráfica cartesiana resultante do cruzamento entre o vocabulário (ponderando a frequência de incidência de palavras) e as Classes, na qual são vistas as oposições entre Classes ou Formas (DELAVIGNE, 2003).

Camargo e Justo (2018), referindo-se aos trabalhos de Lebart e Salem (1988) e de Cibois (1990), explicam que a AFC associa textos com modalidades (no mínimo três modalidades) de uma única variável de categorização, ou seja, possibilitando contraste entre as produções textuais das modalidades e identificando semelhanças e diferenças no *corpus* textual.

Resultados e discussão

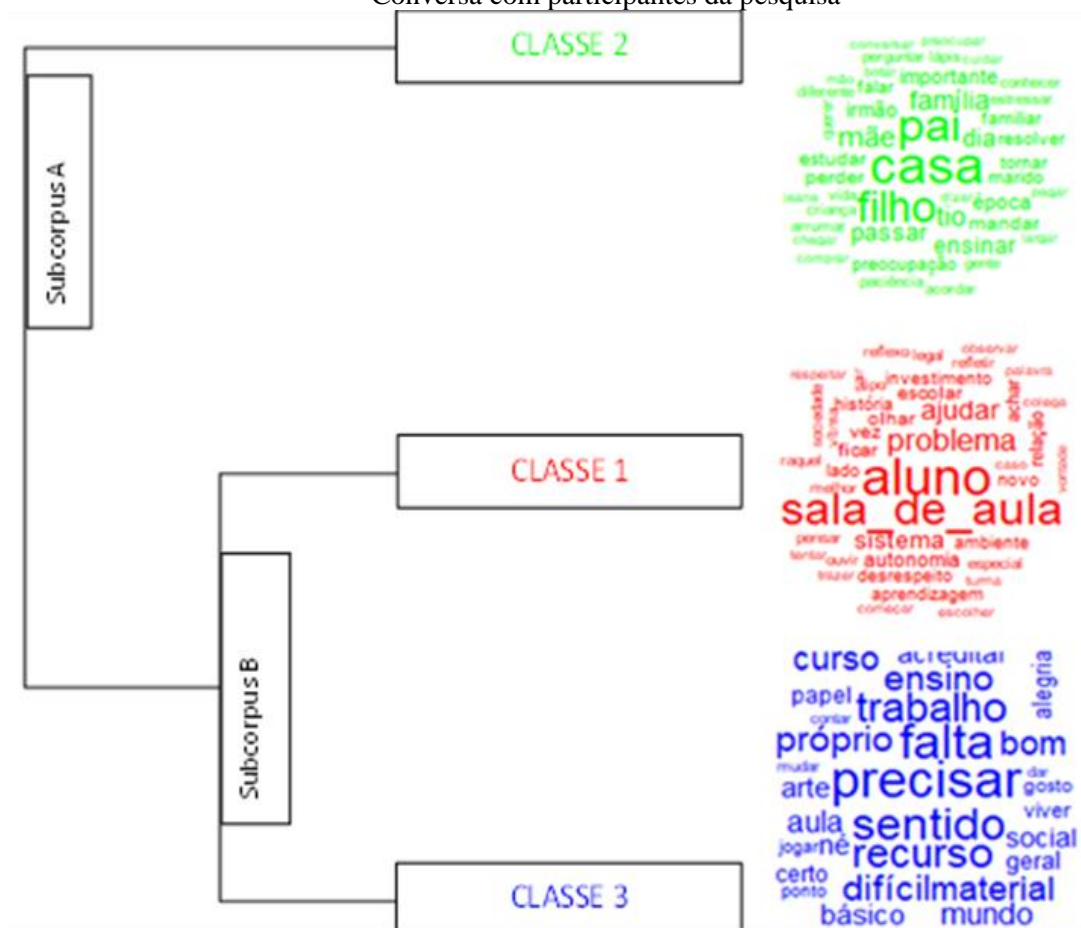
1ª Etapa - Análise lexicográfica, CHD e AFC

A análise lexicográfica dos 33 textos (*corpora* textuais), gerados nas duas seções das rodas de conversa, foram separados em 441 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 75,28% (332 ST). Emergiram 15.801 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.183 palavras distintas e 1.176 palavras com apenas uma ocorrência, isto é, 7,44% das ocorrências e 53,87% das formas.

Este foi organizado em categorias e em classes semânticas (Figura 1), a saber: Classe 1 – **Sala de aula**, com 34,64% (115 ST), Classe 2 – **Família**, com 36,75% (122 ST) e Classe 3 – **Realidade docente**, com 28,61% (95 ST).

Com base na análise da CHD, as três Classes se dividem em duas ramificações (A e B) do corpus total (Figura 1). O subcorpus A é composto apenas pela Classe 2 - Família; a mais estável no conjunto e se refere, principalmente, aos símbolos familiares relacionados ao ambiente escolar. É composta pelas evocações dos docentes que se associam significativamente com as palavras predominantes desta Classe (Tabela 1), como casa ($\chi^2 > 42,83$); pai ($\chi^2 > 37,11$); filho ($\chi^2 > 34,69$); tio ($\chi^2 > 19,58$); mãe ($\chi^2 > 18,85$); família ($\chi^2 > 17,13$). Compreendendo 36,75% (f = 122 ST) do corpus analisado e constituído por formas no intervalo do Qui-quadrado, entre $\chi^2 = 42,83$ (casa) e $\chi^2 = 4,09$ (botar).

Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD) obtido a partir do conteúdo das Rodas de Conversa com participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor significativo das palavras presentes nos segmentos de texto (ST) da Classe 2 – Família

Formas	χ^2	p	Formas	χ^2	p
casa	42,83	<0,0001	falar	6,78	0,00919
pai	37,11	<0,0001	familiar	6,70	0,00963
filho	34,69	<0,0001	vida	6,19	0,01287
tio	19,58	<0,0001	criança	6,10	0,01348
mãe	18,85	<0,0001	querer	5,89	0,01520
família	17,13	<0,0001	gente	5,71	0,01690
passar	16,02	<0,0001	estressar	5,21	0,02244
dia	15,57	<0,0001	lápiz	5,21	0,02244
ensinar	12,58	0,00038	perguntar	5,21	0,02244
importante	10,82	0,00100	paciência	5,21	0,02244
época	10,52	0,00118	arrumar	5,21	0,02244
irmão	10,52	0,00118	acordar	5,21	0,02244
estudar	9,08	0,00257	diferente	5,16	0,02310
perder	8,74	0,00311	conhecer	5,16	0,02310
mandar	8,74	0,00311	chegar	4,16	0,04145
preocupação	8,30	0,00396	preocupar	4,09	0,04324
marido	6,97	0,00829	cuidar	4,09	0,04324
tornar	6,97	0,00829	largar	4,09	0,04324
resolver	6,97	0,00829	botar	4,09	0,04324

Fonte: Elaborado pelos autores.

Segue um exemplo de ST evocado pelas(os) docentes nas rodas de conversa relacionados com a Classe 2 - Família:

- [...] se em casa ela lida com a violência entre os pais, com as brigas entre os pais, [...] com a violência de saber se ela vai chegar em casa ou não, se ela vai ter condições de chegar em casa (prof. 38)

O subcorpus B, designado Trabalho docente, contém os discursos correspondentes às Classes 1 e 3.

A Classe 1 tem como temática principal Sala de aula, revelando relações do ambiente escolar com o sistema educacional, a aprendizagem e a sociedade. É composta pelas evocações dos professores que se relacionam significativamente com as palavras da Classe (Tabela 2), como: aluno ($\chi^2 > 46,8$); sala de aula ($\chi^2 > 40,72$); professor ($\chi^2 > 34,32$); problema ($\chi^2 > 21,69$); ajuda ($\chi^2 > 17,88$); sistema ($\chi^2 > 15,91$), por exemplo. Compreendendo 34,64% ($f = 115$ ST) do *corpus* analisado e constituído por formas no intervalo entre $\chi^2 = 46,8$ (aluno) e $\chi^2 = 4,61$ (legal).

Tabela 2 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor significativo das palavras presentes nos segmentos de texto (ST) da Classe 1 – Sala de aula

Formas	χ^2	p	Formas	χ^2	p
aluno	46,8	<0,00010	desrespeito	7,64	0,00570
sala de aula	40,72	<0,00010	investimento	7,64	0,00570
professor	34,32	<0,00010	história	7,64	0,00570
problema	21,69	<0,00010	aprendizagem	7,64	0,00570
ajudar	17,88	<0,00010	melhor	6,4	0,01141
sistema	15,91	<0,00010	vítima	6,4	0,01141
autonomia	11,53	0,00068	sociedade	5,9	0,01515
olhar	10,16	0,00143	especial	5,71	0,01684
escolar	9,58	0,00196	pensar	5,69	0,01701
ficar	8,51	0,00352	ouvir	4,61	0,03171
ambiente	8,24	0,00409	refletir	4,61	0,03171
novo	7,64	0,00570	legal	4,61	0,03171

Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir mostramos dois ST evocados pelos docentes nas rodas de conversa referente à Classe 1 – Sala de aula:

- São cinquenta minutos para você dar um tempo, mais cinquenta minutos para dar outro tempo e você sai da sala de aula. A gente vai lutando (prof. 27)
- É desgastante, porque assim a gente planeja uma aula belíssima, maravilhosa, só que por muita das vezes em sala de aula a gente não consegue chegar nem na metade do planejamento (prof. 13)

Já na Classe 3, categorizada como Realidade docente, destacam-se a preocupação com o ensino, a falta de material, os fatores emocionais e o impacto social na vida dos estudantes. É composta pelas evocações dos docentes que se relacionam significativamente com as palavras desta Classe (Tabela 3) como, por exemplo, educação infantil ($\chi^2 > 23,08$); precisar ($\chi^2 > 23,08$); falta ($\chi^2 > 22,42$); sentido ($\chi^2 > 20,45$); recurso ($\chi^2 > 18,25$); trabalho ($\chi^2 > 17,87$). Compreendendo 36,75% (f = 122 ST) do *corpus* analisado e constituído significativamente por formas no intervalo de Qui-quadrado entre $\chi^2 = 23,08$ (educação infantil e precisar) e $\chi^2 = 4,33$ (pedagógico).

Tabela 3 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor significativo das palavras presentes nos segmentos de texto (ST) da Classe Realidade docente

Formas	χ^2	p	Formas	χ^2	p
educação infantil	23,08	<0,0001	angústia	10,10	0,00148
precisar	23,08	<0,0001	social	9,11	0,00254
falta	22,42	<0,0001	acreditar	8,96	0,00276
sentido	20,45	<0,0001	governante	7,55	0,00599
recurso	18,25	<0,0001	alegria	7,55	0,00599
trabalho	17,87	<0,0001	desanimar	7,55	0,00599
próprio	15,24	<0,0001	geral	7,55	0,00599
ensino	13,92	0,00019	desânimo	7,55	0,00599
difícil	13,92	0,00019	interesse	7,55	0,00599
material	13,33	0,00026	papel	6,56	0,01041
aprender	13,12	0,00029	atender	6,56	0,01041
bom	13,11	0,00029	certo	6,56	0,01041
curso	12,66	0,00037	viver	6,42	0,01130
mundo	11,41	0,00072	receber	6,42	0,01130
aula	10,93	0,00094	educação	5,28	0,21630
profissional	10,26	0,00135	melhorar	4,61	0,03182
matemática	10,10	0,00148	gosto	4,61	0,03182
esperança	10,10	0,00148	concordar	4,61	0,03182
básico	10,10	0,00148	pedagógico	4,33	0,03741
arte	10,10	0,00148			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns exemplos de segmentos de texto evocados pelos docentes nas rodas de conversa referente à Classe 3 - Realidade docente, são mostrados a seguir:

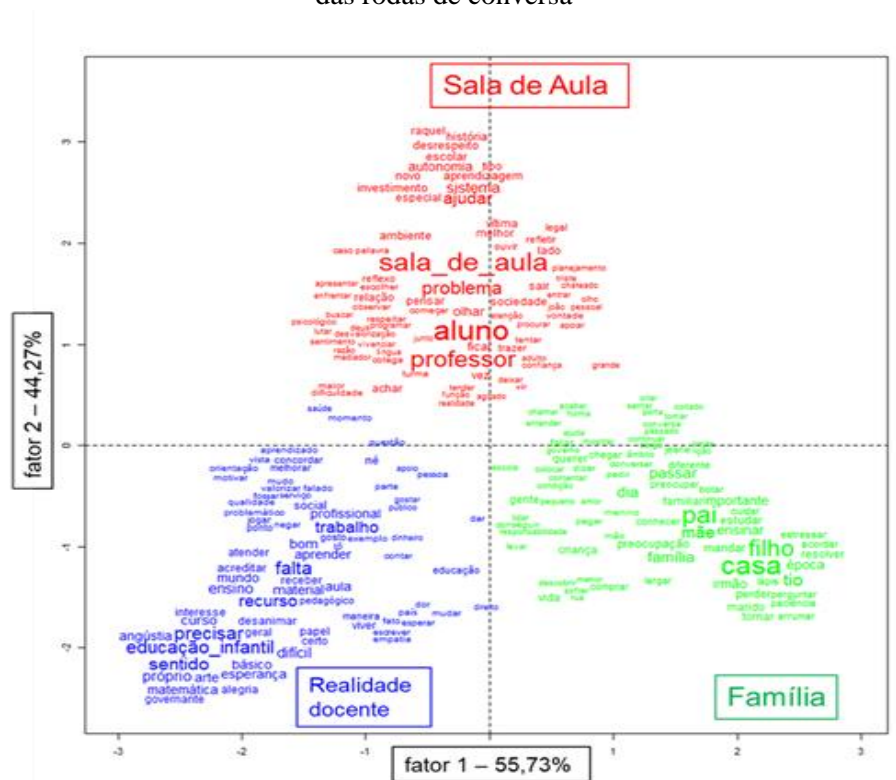
- [...] se a educação infantil for bem trabalhada você não vai ter trabalho nem no primeiro nem no segundo ano [...] não é o nosso papel educar, o nosso papel é transmitir conhecimento (prof. 12)
- [...] e como você vai aprender a ter sentido se aquele serviço é negado pra você, não só a questão da educação, mas da saúde também, se a criança tiver dor de dente, pra gente hoje é serviço básico (prof. 38)
- [...] Então, eu acho que muita coisa precisa ser mudada, começar também conosco, eu tenho me avaliado muito em relação ao que eu posso fazer para mudar, para melhorar, porque se não mudar os nossos alunos vão ficar sem esperança (prof. 39)

A AFC resultou em fatores que explicam 55,73% e 44,27%, no acumulado de 100% do modelo. Entende-se que para qualquer material textual, é demandada “uma retenção mínima de 75% dos ST” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 34). Isto porque, percentuais menores sugerem

problemas na coesão do *corpus*, o que pode ser comum em discursos orais, como a roda de conversa (AMARAL-ROSA; CANDATEN, 2021). Neste caso, consideramos na hierarquia de importância a Classe 1, em sequência a Classe 2 e, por último, a Classe 3 (SOUZA; BUSSOLOTTI, 2021, p. 9; HAIR, BLACK, BABIN, ANDERSON, & TATHAM, 2009 apud SOUSA, 2021, p. 1549; ROCHA JÚNIOR; BODINI; SHIKIDA, 2002, p. 376).

A análise através do plano fatorial revela como as evocações que formam as Classes se distribuem nos quadrantes. Desta forma podemos compreender quais palavras estão mais próximas umas das outras no conteúdo em análise, e assim verificar o que há de diferente entre as Classes (Figura 2).

Figura 2 – AFC das palavras ativas das Classes lexicais, obtidas na CHD dos participantes das rodas de conversa



Na figura: Classe 1 – **Sala de Aula**, Classe 2 – **Família**, Classe 3 – **Realidade Docente**

Fonte: Elaborado pelos autores

Identificamos que os conceitos mais importantes, levando em consideração a frequência e a posição na distribuição fatorial, são: Classe 1 (O problema na relação docente-estudante em

sala de aula), Classe 2 (Os aspectos familiares afetando o ambiente escolar) e a Classe 3 (A realidade docente relacionada aos aspectos materiais e emocionais que impactam na qualidade do trabalho e na saúde). Com base nas palavras observadas em cada Classe, identificamos mundos lexicais relacionados com discursos distintos em relação ao problema regulatório – O Ambiente Escolar. Todas as Classes, 1, 2 e 3, aparecem afastadas, formando três mundos lexicais no *corpus* textual, indicando pouca afinidade contextual. Nascimento e Menandro (2006, p. 78) ressaltam que “a lógica da AFC é a de que quanto mais distantes os elementos dispostos estiverem no plano, menos eles falam das mesmas coisas”.

Desta forma, podemos entender que para estes docentes, o ambiente escolar é particularizado em três perspectivas que não se associam. Existem questões que individualizam a sala de aula e outras que implicam a realidade no ambiente escolar, e ainda outras que expõem algumas situações relacionadas à estrutura familiar. Assim, as temáticas que identificamos parecem não se conectar no discurso do corpo docente participante da pesquisa.

2ª Etapa - Características dos docentes relacionadas às três Classes

Classe 1 - Sala de aula

A análise a seguir apresenta as características dos participantes da pesquisa relacionadas ao conteúdo da Classe 1 - Sala de Aula (Tabela 4), indicadas por valores do Qui-quadrado (χ^2) e das variáveis significativas ($p < 0,05$).

Tabela 4 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor das características dos docentes presentes na Classe 1 - Sala de aula

Características dos docentes	χ^2	p
Trabalha em 1 escola	20,73	<0,00010
Trabalha até 20 h semanais	12,43	0,00042
Faixa etária até 30 anos	5,96	0,01465
Faixa etária de 41 a 50 anos	5,68	0,01714
Fase inicial da carreira ^(a)	5,46	0,01941

Na tabela: ^(a) Fase inicial da carreira corresponde ao tempo de serviço na carreira de até seis anos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este resultado pode nos sinalizar atenção ao principal local de atuação docente - a sala de aula. São docentes que trabalham em apenas uma escola, com carga horária até 20h e/ou na fase inicial da carreira. É na sala de aula onde as questões conexas ao ensino e a aprendizagem

tornam-se mais explícitas, materializando o trabalho docente. Este grupo apresenta como uma das características atuar em 1 escola: uma pauta de luta das organizações sindicais da área de Educação.

Em relação aos ST percorridos em relação à Sala de aula nas rodas de conversa, ampliamos a análise quantificando a amplitude dos scores³ que foi igual a 86,16 (172,73 - 86,57).

A seguir, mostramos ST que afetaram o discurso dos docentes, indicando os scores obtidos na análise e trazendo questões relativas às dificuldades encontradas na sala de aula, como: o desrespeito, a saúde do professor, as condições socioeconômicas e familiares. A sala de aula se apresenta como dispositivo receptor de graves problemas sociais que afetam o aprendizado dos estudantes e não podem ser resolvidos com os recursos internos da escola.

[...] o problema social, a dificuldade de aprendizado, que muitas vezes foge da sala de aula. É um problema muito maior. (prof. 29 - score: 155,36)

[...] assim eu acho que a questão social, como todos falaram, é o maior problema que a gente está enfrentando para ter essa agitação em sala de aula. Eles querem ser aqui dentro o que eles não conseguem ser lá fora. (prof. 28 - score: 103,98)

Outras falas indicam fatores associados ao sistema educacional, que implicam a gestão e organização do ambiente escolar, as quais poderiam amenizar problemas de indisciplina e desrespeito na escola, envolvendo estudantes como agressores ou como agredidos.

[...] os alunos não têm amor, não têm afeto [...] eles não se respeitam, eles não respeitam os colegas que estão com eles todos os dias; eles vão respeitar o professor que é uma vez só na semana? (Prof. 36 – score: 136,62)

[...] eu acho que o grande problema da gente é o desrespeito, mas eu fiquei pensando [...] o desrespeito também engloba muita coisa, a começar pelo sistema; o sistema não respeita o nosso trabalho de professor (prof. 33 - score: 107,05)

Problemas pertinentes ao comportamento perturbador dos estudantes são reconhecidos como um sério estressor relacionado ao trabalho (BUCHANAN, 2010). Condições como “indiferença, desrespeito, transtorno comportamental, dificuldade de adaptação à aula, déficit de comunicação e problema psicológico são identificados como os que mais se destacam desses distúrbios comportamentais” (TOPAL; UZOGLU, 2020, p. 21).

Esses distúrbios e a indisciplina na sala de aula estão correlacionadas,

³ O score representa a soma de todos os valores de Qui-quadrado das palavras dentro ST destacado.

significativamente, com medidas de *burnout* ou exaustão emocional (SKAALVIK, 2010; FEDERICI, SKAALVIK, 2011). O desgaste emocional foi identificado principalmente em professores no início da carreira (DICKE *et al.*, 2014).

Nas falas seguintes, percebemos que os docentes alegam problemas, os quais não são novos e quem trabalha na educação conhecia os obstáculos da área. Planejam suas práticas com foco no aprendizado, porém se sentem desmotivados pela impossibilidade de ajudar a todos, devido ao elevado número de estudantes em sala de aula.

- _ [...] e o nosso sistema, somos nós mesmos que escolhemos, né? Então estamos vivenciando aquilo que foi escolhido por nós. É a escola pública com suas deficiências. Eu vejo também o aluno que quer estudar. (prof. 40 - score: 102,85)
- _ [...] os professores não podem pegar pelo braço e levar [...] o desinteresse dos alunos é uma coisa que me deixa desmotivada, tem dias que eu saio de turmas com a sensação que aquele dia não rendeu. (prof. 29 - score: 97,72)

A autoeficácia e o esgotamento dos professores estão associados à percepção do contexto escolar e sua satisfação no trabalho. (SKAALVIK; SKAALVIK, 2010). Parece ser uma tendência internacional o grande declínio da satisfação no trabalho docente (FEDERICI; SKAALVIK, 2011).

A presença do trabalhador em um ambiente sem as condições favoráveis para exercer sua função, é a definição de um fenômeno que se chama presenteísmo. E o setor educacional é um dos mais acometidos por este fenômeno. Johansen, Aronsson e Marklund (2014) detalham características do presenteísmo como, por exemplo, ir trabalhar mesmo estando doente, uma espécie de absenteísmo de corpo presente. Os impactos do presenteísmo são consideráveis, afetando os trabalhadores e a avaliação do que produzem, além de ocasionar no corpo dos indivíduos sérios danos que transformam o contexto do trabalho (OZMINKOWSKI *et al.*, 2004), como demonstram as falas a seguir.

- _ [...] buscar me motivar mais para fazer mais pelo meu aluno, mas às vezes, eu vejo assim, com o que os professores têm aqui não dá, entendeu? Então eu fico com esse anseio. (prof. 39 - score: 98,55)
- _ Os professores também têm problemas psicológicos que vão interferir nas relações pessoais dele, às vezes saio de sala de aula derrotado. (prof. 38 - score: 118,36)

Os relatos supracitados elencam experiências e fatores que influenciam os professores em seu cotidiano, diretamente relacionados aos alunos e às atividades desenvolvidas em sala de

aula. A perda de autonomia da escola, em um sistema educacional que inviabiliza a melhoria da qualidade da relação professor-aluno e de toda a comunidade escolar, é um dos fatores que ampliam as lacunas de aprendizagem. A presença dos problemas externos à sala de aula e à escola provocam tensões que adentram o ambiente sem pedir licença e, muitas vezes, sem sofrer nenhum tipo de reação que as amenizem ou as anulem completamente.

Classe 2 – Família

A análise, a seguir, apresenta as características dos participantes da pesquisa relacionadas ao conteúdo da Classe 2 – Família (Tabela 5), indicada por valores do Qui-quadrado (χ^2) das variáveis significativas ($p < 0,05$).

Tabela 5 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor das características dos docentes presentes na Classe 2 – Família

Caraterísticas dos docentes	χ^2	p
Contrato temporário de trabalho	23,72	<0,00010
Sexo feminino	14,72	0,00012
Estado civil: divorciadas/viúvas	7,62	0,00577
Ensino Superior	7,45	0,00635
Atua em um segmento da EB ^(a)	5,43	0,01983
Fase de desinvestimento na carreira ^(b)	5,16	0,02310
Trabalha em apenas 1 DA ^(c)	5,07	0,02437
Ensino Médio (Formação de Professores)	4,31	0,03785

Na tabela: ^(a) EB significa Educação Básica; ^(b) Fase de desinvestimento na carreira corresponde ao ‘tempo de carreira acima de 24 anos’; ^(c) DA significa Dependência Administrativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Classe Família se destacam as características: o tipo de contrato de trabalho temporário⁴, o aspecto feminino do corpo docente, o estado civil divorciado ou viúvo, com ensino superior e na fase de desinvestimento da carreira (acima de 24 anos de magistério).

“A participação de mulheres no mundo do trabalho foi marcada por dissimetrias que

⁴ Este tipo de contrato tem aumentado muito nos últimos anos e apontado um caminho perigoso para melhorar a qualidade do serviço que é prestado a sociedade, além de fragilizar as relações de trabalho e ampliar a rotatividade no serviço. Recentemente, em 2020 o governo Federal publicou a PEC 32/2020, onde prevê o fim do Regime Jurídico Único no serviço público, o que para o magistério é uma barreira para aperfeiçoar a aprendizagem. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2021/notaTec250reformaAdministrativa.pdf>> Acesso em: 29 de setembro de 2022.

sustentam a divisão sexual do trabalho” (FIGUEIREDO; DINIZ, 2018, p. 101). Em nossa análise, como viúvas ou divorciadas e com longos anos de carreira, as mulheres podem impor para si a obrigação de conciliar o papel de docente com a de única administradora da família e da casa. Talvez isso indique que as mulheres, ao ocuparem esse lugar, sintam-se mais responsáveis e cuidadoras de seus alunos, dando ênfase aos aspectos familiares – afetivos e emocionais – que envolvem o ambiente escolar.

A seguir, destacamos alguns ST, indicando os scores obtidos na análise, igual a 91,24 (145,56 – 54,32). Nesta Classe, ressaltamos o fato dos participantes dessa pesquisa se verem envolvidos com problemas pessoais dos estudantes relacionados às suas estruturas familiares. Entretanto, não há recursos no ambiente escolar para lidar com questões que extrapolam o fazer pedagógico.

- _ [...] ou seja, ela deu mais valor ao marido do que os filhos e a filha que tem catorze anos e que cuida dos irmãos. Eu chamei a orientadora e falei: - ela está cuidando da família [...] (prof. 27 - score: 145,56)
- _ [...] quando você fala de pai e mãe. - Ah, minha mãe não quer saber da gente. - E seu pai? - Ah, meu pai é um filho disso, um filho daquilo, está preso, abandonou, não sei quem é. (prof. 37 - score: 109,03)

O discurso docente relaciona a crise econômica, a falta de oportunidade e a qualidade do trabalho dos membros da família como vetores que afetam o desempenho dos estudantes. Na percepção do grupo, a crise não afeta apenas o presente, mas impacta negativamente os futuros adultos, de forma individual e coletiva.

- _ [...] Por falta de um trabalho decente, um salário, acabam perdendo a paciência com os filhos e largam de mão. Sabe? Vira uma bola de neve; não tem a valorização em casa. Os pais não dão atenção ... tudo começa ... na parte econômica. (prof. 15 - score: 136,26)

Outros ST, que envolvem a família, revelam aspectos da relação aluno-docente, indicando uma sobrecarga de responsabilidade que pode provocar estresse e esgotamento, impactando a qualidade de vida profissional. Para eles, configura uma exigência no fazer docente servir como referência de perfeição humana, tendo a incumbência de cada vez mais acumular os papéis de mãe e de pai substitutos.

- _ [...] ele chegou em casa e falou... nós somos o espelho deles, nós temos que nos policiar do que fazemos em sala de aula e o que vamos falar também, né? Isso é muito

importante. (prof. 4 - score: 64,59)

_ [...] então a gente tem que ser o exemplo, tem que ser tudo para aquele pequenininho, ainda mais nessa faixa etária [...] eles se espelham muito no professor; é mais importante do que o pai e a mãe. (prof. 4 - score: 72,49)

Verificamos características discursivas dos docentes admitindo que as relações familiares impactam sobremaneira o ambiente escolar. A condição de sobrecarga de trabalho, através de problemas sociais, sobrecarrega emocionalmente estes docentes, que sentem dificuldade de encerrar o expediente após a saída do ambiente escolar.

As consequências deste excesso de situações familiares, que os alunos apresentam, tornam mais difícil a separação dos problemas específicos do trabalho com as questões socioeconômicas e de cunho familiar. Como mencionam, a relação com seus filhos foi impactada pelo estresse de atender às inúmeras e diversas exigências de seus alunos. Além disso, percebemos que há uma elevada expectativa no futuro de alunos e filhos. E, no caso das professoras, usamos como referência as peculiaridades do seu papel como mãe, sobrepostas pela carga laboral.

A Constituição Federal de 1988, art. 227, alterada pela EC nº 65, de 2010, garante os direitos dos estudantes. Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069/1990), art. 4, prevê ser dever da família, da comunidade e do Estado garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente.

Vale destacar que, o PLC 60/2007 aborda o tema da presença de equipe multiprofissional nas escolas. Este projeto foi aprovado 12 anos depois, em 11 de dezembro de 2019, na lei nº 13.935, determinando que as redes públicas de educação assegurem atendimento psicológico e de assistência social aos estudantes (BRASIL, 2019).

Contudo, o Estado parece isentar-se em garantir esses direitos. No ambiente escolar, não há profissionais de outras áreas, como Psicologia e Serviço Social, para dar suporte aos estudantes e suas famílias. Além disso, essa equipe multidisciplinar não é específica da escola, levando tempo excessivo para iniciar os procedimentos mais adequados a cada situação identificada pela equipe escolar.

Classe 3 - Realidade Docente

A análise a seguir apresenta as características dos participantes da pesquisa relacionadas

ao conteúdo da Classe 3 - Realidade docente (Tabela 6), indicada por valores do Qui-quadrado (χ^2) das variáveis significativas ($p < 0,05$).

Tabela 6 – Valores de Qui-quadrado (χ^2) e p-valor das características dos docentes ou variáveis dos segmentos de texto (ST) da Classe 3 - Realidade Docente

Características dos docentes	χ^2	p
Trabalha em duas escolas	31,76	<0,00010
Fase da diversificação de carreira ^(a)	19,34	<0,00010
Atua em dois segmentos da EB ^(b)	17,30	<0,00010
Sexo masculino	16,71	<0,00010
Faixa etária de 31 a 40 anos	13,78	0,00020
Contrato efetivo de trabalho	12,62	0,00038
Atuam em mais de duas DA ^(c)	12,16	0,00048
Carga de trabalho de 21h a 40h semanais	10,56	0,00115
Possui Pós-Graduação	9,77	0,00177
Carga de trabalho de mais de 40h semanais	5,35	0,02069

Na tabela: ^(a) Fase da diversificação de carreira corresponde ao 'tempo de carreira de 13 a 24 anos'; ^(b) EB significa Educação Básica; ^(c) DA significa Dependência Administrativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As características mais influentes na Classe Realidade docente foram: trabalham em duas escolas, são do sexo masculino, atuam em mais de dois segmentos educacionais, atuam em mais de duas dependências administrativas, possuem pós-graduação, estão na fase de diversificação da carreira (de 13 a 24 anos de magistério) e possuem carga horária de 21h a 40h e maior que 40h.

A necessidade imposta pela dupla ou tripla jornadas de trabalho revela uma perigosa dedicação como combustível para atingir objetivos e metas inalcançáveis. As políticas educacionais submetem esse professor mais qualificado à intensificação do trabalho, através de vários processos de flexibilização. Isso ocorre no aumento da carga horária, no trabalho em várias escolas em diferentes regiões, na ampliação do número de segmentos educacionais em que atuam, das tarefas administrativas e do número de estudantes por turma.

Neste contexto, os professores analisados submetem-se a exigências extrínsecas, nas quais o trabalhador é subordinado às regras da área profissional. O exercício na carreira docente vem se atualizando e estabelecendo regras de organização que podem afetar a vida familiar, principalmente no que diz respeito às atividades no cuidado com o lar. A dedicação excessiva

a um dos papéis na vida pode afetar negativamente o outro (ANDRADE, 2015).

Segundo Edwards e Rothbard (2000 apud ANDRADE, 2015, p. 122),

[...] esta dimensão pode ter um carácter intencional, quando é o indivíduo que decide quanto tempo dedica a cada um dos papéis ou pode ser fruto de constrangimentos externos como, por exemplo, horários de trabalho extensos ou por turnos, viagens frequentes, entre outras. Já o conflito baseado na tensão envolve a pressão sentida no exercício de um papel que afeta negativamente outro papel de vida. (p.

Já as exigências intrínsecas seriam nas quais o próprio trabalhador se coloca diante do desafio da realização do trabalho. Podemos considerar que os professores analisados talvez se vejam “diante de desafios intensos e de longa duração, o que pode levá-los à compulsão pelo trabalho, na tentativa de alcançar melhores resultados (*workaholism*)” (GALDINO *et al.*, 2021, p. 2).

Segundo Vazquez e colaboradores (2017, p. 70),

tais exigências não são o resultado direto de demandas laborais, nem advém do prazer intrínseco em trabalhar. O processo da adição ao trabalho é promovido por pressão interna do próprio trabalhador, fator que o aflige e faz com que se sinta culpado sempre que não está trabalhando ou realizando algo que considera produtivo.

A Classe Realidade docente tem características discursivas que evocam o trabalho no ambiente escolar, o qual não se limita ao ambiente físico. Existem aspectos que podem ser chave para entender melhor a relação da condição do trabalho na escola e a qualidade de vida deste corpo docente. A seguir, apresentamos alguns ST que afetaram o discurso dos docentes, acrescentando os scores obtidos na análise, com amplitude igual a 46,65 (82,69 – 36,04).

- _ [...] me formei em 2000. Trabalho desde dois mil, leciono Artes, já trabalhei da educação infantil ao ensino médio, gosto muito do que faço [...] (prof. 8 - score: 82,69)
- _ [...] quando a gente estende a mão para o outro às vezes falta, mas às vezes a gente precisa pedir ajuda, porque [...] a gente se fecha no nosso mundinho e acha que as pessoas estão vendo, mas não estão (prof. 8 - score: 68,75)

Os ST apresentam ora contentamento em alguns momentos alegres e ora preocupação com o presente e futuro dos estudantes, que convivem em escolas carentes de recursos humanos

e materiais. Ao mesmo tempo em que ela acolhe os mais pobres, presentes em massa nas redes municipais e estaduais, a escola pública nega a entrega da educação de qualidade prevista na Constituição Federal.

O corpo docente entende que falta prioridade em políticas públicas, que atendam as demandas reais das escolas, incluindo necessidades básicas de estudantes e profissionais. Tal afirmação se dá, uma vez que muitos estudantes abandonam a escola ou simplesmente não se sentem incluídos neste ambiente. O modelo de educação adotado nas unidades escolares públicas, cada vez mais controladas à distância, empregam o discurso dissimulado da transparência e melhoria da qualidade.

Com a ausência de políticas de atendimento às necessidades mais urgentes das escolas, a responsabilidade é transferida para o corpo docente, mesmo que este não usufrua de poder para resolvê-las.

Então, quais seriam as consequências para estes profissionais – principais atores – que carregam a responsabilidade de executar uma política ineficaz para formar cidadãos que devem mudar o mundo?

- _ [...] há um sentimento também de doação que não é possível fazer muito por causa da falta de recurso individual, que os professores não são como categoria profissional, não é reconhecido e valorizado. [...] (prof. 31 - score: 53,08)
- _ [...] hoje é muito falado nas escolas sobre o apoio psicológico ao aluno ou apoio emocional. A gente tenta fazer a nossa parte, não tem psicólogo, não tem assistente social e quem dá esse apoio ao profissional? (prof. 7 - score: 49,80)

O trabalho docente possui complexidades muitas vezes negligenciadas. Ponderamos que as consequências dessas condições são perversas tanto para profissionais quanto para estudantes. A seguir, mostramos alguns aspectos marcantes no comportamento docente, necessários para atender a realidade escolar que se impõe sobre o trabalho e sua vida.

Para Tardif e Lessard (2008), a docência é um tipo de trabalho que se desenvolve através de intensa interação entre seres humanos e pode esconder questões importantes sobre dilemas para realizar este trabalho. Por conseguinte, o ambiente escolar e sua organização não podem ser analisados apenas ouvindo os atores e descartando os processos sociais, aos quais a escola vem sendo adaptada ao longo do tempo.

Sobre este fenômeno, a *overdose* de questões descuidadas pelos legisladores e gestores

na organização do ambiente escolar, afeta o corpo docente e podem ser nocivos. A revisão descrita por Morandini e Gomide Júnior (2022) identificou aspectos que associam patologias ocupacionais com a qualidade de vida no trabalho.

Considerações finais

Através da CHD e da AFC, analisadas no *software Iramuteq*, assim como das falas obtidas através de rodas de conversas gravadas, identificamos as interpretações que o corpo docente faz do ambiente escolar.

Constatamos que as classes temáticas Sala de aula, Família e Realidade docente podem ser interpretadas como dimensões para a percepção dos docentes sobre o ambiente escolar. Em nosso estudo de caso, as Classes atraíram discursos que se interrelacionam, potencializando os efeitos sobre as representações e comportamentos docentes como sujeito político.

Neste contexto, as Classes e variáveis associadas aos docentes se relacionam e contribuem discursivamente, admitindo algumas hipóteses acerca dos desafios profissionais que enfrentam. Estes parecem submersos em um conjunto simbólico de valores sócio-históricos impostos ao corpo docente, especialmente ao atuante na educação básica.

Quanto ao espaço da Sala de Aula, o encontro físico-emocional disponível para a construção do aprendizado está bem definido. Isso pode ser uma tentativa desses docentes em qualificar a relação professor-aluno, subjacente às transversalidades de cunho social, político, afetivo, econômico e pedagógico, que constroem a complexidade da profissão na sociedade.

A CHD confirmou que a classe Família tem aspecto mais estável, representando a necessidade de políticas que possibilitem a maior participação familiar no processo educacional escolar. Na perspectiva Foucaultiana, a família é vista em composição com as relações de poder, no contexto de uma sociedade de segurança, que busca gerir riscos. Governa condutas e postula como esses corpos devem se comportar, viver, pensar, sentir e agir (LEMOS *et al.*, 2013).

A relação entre família e escola é um dos desafios na escola e ainda pouco explorada. Entendida como uma necessidade de comunicação e coparticipação, a família poderia ser essa garantia de segurança dos direitos, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (PRADO *et al.*, 2020).

A Classe Realidade docente reafirma a precariedade da condição de trabalho, reforçada

pela sua sobrecarga. As escolas estão lidando com problemas que são de responsabilidade de outras áreas. Para uma parcela dos docentes, essa realidade apresenta características de salvação dos estudantes, de forma muito similar à missionária, herança do período colonial. O discurso trouxe à tona uma realidade de trabalho negligenciada pelo Estado.

Os resultados das classes relacionadas com as variáveis mostram que a percepção do ambiente escolar é afetada por características profissionais, laborais e pessoais. O modelo de contrato temporário, a carga horária, o número de escolas em que atuam e a experiência profissional indicam comportamentos diferentes, com maior desgaste, sofrimento, baixa realização e a satisfação.

Entre os grupos, há aqueles que declararam ter tido algum problema de saúde no ano anterior à pesquisa. Isso pode significar que estes docentes percebem os problemas da escola, que impedem a construção efetiva do seu próprio projeto de vida e dos estudantes. O grupo que tem trabalho mais intenso, possui resultados mais críticos para os problemas de saúde.

Agravando mais estes resultados, os aspectos afetivos aparecem com grande relevância na análise. Os docentes com envolvimento emocional mais intenso e desgastante, parecem próximos do adoecimento ao tentar oferecer algo que é imaterial na aos estudantes. Estes precisam superar a barreira imposta por falta de condições adequadas de trabalho, pois sofrem e adoecem, negligenciando o limite de seus corpos. Atuam sobre a pressão do poder, seja das leis, das reformas educacionais e curriculares, do discurso social e das próprias expectativas sobre o seu trabalho.

Quanto à sala de aula, o discurso possui maior intensidade quando relacionados à falta de recursos para a realização de suas funções, assim como às questões sociais e comportamentais dos estudantes.

A perspectiva familiar, apresentada pela lente docente, mostra que a relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem, em alguns casos, precisa superar problemas sociais no que diz respeito à organização familiar e à participação dos responsáveis.

À respeito da realidade docente há um forte questionamento acerca da configuração do trabalho escolar. A possibilidade de ações de planejamento e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida e do ambiente de aprendizado, poderia reduzir absenteísmo por doença, o presenteísmo e o abandono da profissão. Essas perspectivas não encerram a proposta reflexiva sobre

a qualidade do trabalho docente, mas propiciam que aspectos complexos, às vezes negligenciados, funcionem como geradores de novas conexões na amálgama da comunidade escolar.

As questões pessoais dos docentes e dos estudantes não permanecem isoladas dos seus fazeres e saberes escolares. Por isso, destacamos a importância de se respeitar as histórias de vida individuais no processo de existência coletiva.

Referências

AMARAL, D. E. L.; RAMOS, J. F. P. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 8, n. 21, p. 24–44, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1072>. Acesso em: 5 out. 2022.

AMARAL-ROSA, M. P.; CANDATEN, A. E. Análise qualitativa mediada pelo software IRaMuTeQ: Interpretações a partir do ontem e do hoje no Sistema Único de Saúde do Brasil. **New Trends in Qualitative Research**, v. 8, p. 505–513, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/442> Acesso em: 5 out. 2022.

ANDRADE, C. **Trabalho e vida pessoal: exigências, recursos e formas de conciliação**. jul. 2015. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/37455> Acesso em: 3 out. 2022.

BUCHANAN, J. May I be excused? Why teachers leave the profession. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 30, n. 2, p. 199–211, jun. 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ891033> Acesso em: 5 out. 2022.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de texts et de Questionnaires)**. Florianópolis: 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018> Acesso em: 29 set. 2022.

COSTA, R. R. O. *et al.* As rodas de conversas como espaço de cuidado e promoção da saúde mental. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 13, n. 43, 16 mar. 2015. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/2675 Acesso em: 29 set. 2022.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053–1066, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2022.

DELAVIGNE, Valérie. **Alceste, un logiciel d'analyse textuelle**. p. 7, 2003. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00924168/document> Acesso em: 2 out. 2022.

DICKE, T. Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 569–583, maio 2014. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0035504> Acesso em: 2 out. 2022.

FEDERICI, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21, 29 maio 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749> Acesso em: 4 out. 2022.

FEDERICI, R. A.; SKAALVIK, E. M. Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. **Social Psychology of Education**, v. 14, n. 4, p. 575–600, dez. 2011. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s11218-011-9160-4> Acesso em: 5 out. 2022.

FIGUEIREDO, M. G. DE; DINIZ, G. R. S. Mulheres, casamento e carreira: um olhar sob a perspectiva sistêmica feminista. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 27, n. 60, p. 100–119, 28 dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-78412018000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 3 out. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

GALDINO, M. J. Q. *et al.* Burnout, workaholism e qualidade de vida entre docentes de pós-graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, p. eAPE00451, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://acta-ape.org/article/burnout-workaholism-e-qualidade-de-vida-entre-docentes-de-pos-graduacao-em-enfermagem/> Acesso em: 2 out. 2022.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 73-89, 2004.

GUERRIERO, I. C. Z.; MINAYO, M. C. A aprovação da Resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 299–310, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000400299&tlng=pt Acesso em: 4 out. 2022.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 201–209, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt/z416RqbrmZk3J/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 out. 2022.

HARGREAVES, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. **International Journal of Educational Research**, v. 35, n. 5, p. 503–527, jan 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303550200006X> Acesso em: 5 out. 2022.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**. Doutorado em Política Social - Brasília:

Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>
Acesso em: 5 out. 2022.

JOHANSEN, V.; ARONSSON, G.; MARKLUND, S. Positive and negative reasons for sickness presenteeism in Norway and Sweden: a cross-sectional survey. **BMJ Open**, v. 4, n. 2, p. e004123, fev. 2014. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmjopen-2013-004123> Acesso em: 5 out. 2022.

LEMOS, F. C. S. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 745–760, 4 dez. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8434> Acesso em: 5 out. 2022.

LIMA, C. S. *et al.* As relações de poder no ambiente escolar à luz do pensamento Foucaultiano. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 22952–22962, 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9465/7973> Acesso em: 4 out. 2022.

MENDES, A. M. *et al.* Mapping pharmacy journals: A lexicographic analysis. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 15, n. 12, p. 1464–1471, dez. 2019. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1551741118308374> Acesso em: 5 out. 2022.

MINAYO, M. C. DE S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103–1112, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/> Acesso em: 5 out. 2022.

MORANDINI, A. A.; GOMIDE JÚNIOR, S. G. Uma revisão sobre qualidade de vida e bem-estar de docentes. **Revista Laborativa**, v. 11, n. 1, p. 39–64, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/3738> Acesso em: 2 out. 2022.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. DA G. S. B. **Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re) conhecimento da experiência.** Tese (Doutorado em Educação) - Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/07Tese_Adriana_Borges_Ferro_Moura20190704162001.pdf Acesso em: 2 out. 2022.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844612009>. Acesso em: 04 out. 2022.

NASCIMENTO, S. C. C. *et al.* A afetividade na relação docente/discente no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 36619–36627, 9 abr. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27943> Acesso em: 2 out. 2022.

OZMINKOWSKI, R. J. *et al.* The Application of Two Health and Productivity Instruments at a Large Employer. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, v. 46, n. 7, p. 635–648, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44997347> Acesso em: 6 out. 2022.

PRADO, E. F. de A. *et al.* Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. **Revista olhares**, v. 08, n. 01. Guarulhos, Abril. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10483> Acesso em: 6 out. 2022.

ROCHA JÚNIOR, W. F. DA; BODINI, V. L.; SHIKIDA, P. F. Análise fatorial de correspondência como ferramenta para o estudo do comportamento do consumidor na escolha da erva-mate para chimarrão. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, RESR, vol.40, n2, p. v. 40, n. 2, p. 361–384, 2002. Disponível em: <https://www.revistasober.org/article/5d7d1a2c0e8825d323717eae/pdf/resr-40-2-361.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.

SCHMITT, Márcia Danieli. **Gestão proativa de riscos assistenciais no ambiente hospitalar**. 2021. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2021.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 1059–1069, maio 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002479?via%3Dihub> Acesso em: 4 out. 2022.

SOUSA, Y. S. O. *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1–19, 4 jun. 2020. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3283 Acesso em: 5 out. 2022.

SOUSA, Y. S. O. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541–1560, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64034> Acesso em: 3 out. 2022.

SOUZA, M. A. DE; BUSSOLOTTI, J. M. Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software IRAMUTEQ. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/811> Acesso em: 6 out. 2022.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21–44, 27 abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/29099> Acesso em: 4 out. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOPAL, T.; UZOGLU, M. Discipline problems faced by science teachers in classroom

management and solutions for these problems. **European Journal of Education Studies**. v. 7, n. 9, p. 15, 2020. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3219> Acesso em: 5 out. 2022.

VAZQUEZ, A. C. S. *et al.* Evidências de validade da versão brasileira da escala de workaholism (DUWAS-16) e sua versão breve (DUWAS-10). **Revista Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 01, 15 jan. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n1/09.pdf> Acesso em: 5 out. 2022.

Submissão em: 17/10/2022

Aceito em: 21/05/2023

Citações e referências
conforme normas da:



REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO REMOTO

Oscar Pérez Portales¹
Andressa Wiebusch²

Resumo: Este artigo tem por objetivo identificar os desafios de professores de filosofia da Educação Básica, no ensino remoto em tempos de pandemia, quanto à transposição didática de temas filosóficos para o ensinar. Foi uma pesquisa qualitativa e os participantes foram professores que atuam em escolas, localizadas na capital do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Como procedimento metodológico, realizamos a coleta de dados por meio de um questionário on-line, no Google Forms, com questões abertas para os professores expressarem suas opiniões, percepções e desafios com o ensino remoto. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo e evidenciamos três categorias: os desafios docentes no contexto da pandemia; estratégias didáticas e o ensino de filosofia. Com a análise dos resultados evidenciamos que a comunicação, as condições materiais e sociais dos estudantes, bem como a necessidade da utilização das tecnologias digitais, foram os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Básica. Docência. Ensino de Filosofia. Ensino remoto. Pandemia.

REFLECTIONS ON THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION PHILOSOPHY TEACHERS IN REMOTE EDUCATION

Abstract: The article aims to identify the challenges of Basic Education philosophy teachers in remote teaching in times of pandemic, regarding the didactic transposition of philosophical themes to teaching. It was a qualitative research and the participant were teachers who work in schools, located in the capital of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. As a methodological procedure, we carried out data collection through an online questionnaire, on Google Forms, with open questions for teachers to express their opinions, perceptions and challenges with remote teaching. For data analysis, we used content analysis and highlighted three categories: teaching challenges in the context of the pandemic; didactic strategies and the of teaching philosophy. With the analysis of the results, we showed that communication, the material and social conditions of students, as well as the need to use digital technologies, were the main challenges faced by teachers in remote teaching.

Keywords: Basic Education. Teaching. Teaching Philosophy. Remote Teaching. Pandemic.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui graduação em filosofia pela Universidade Santiago de Cuba, mestrado em Filosofia pela PUCRS e é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. E-mail de contato: oscarahportales2487@gmail.com

² É professora no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Concórdia. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialização em Gestão Educacional (UFSM), mestrado em Educação (UFSM) e doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail de contato: andressagpfope@gmail.com

REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LOS DOCENTES DE FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ENSEÑANZA REMOTA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar los desafíos de los docentes de filosofía Educación Básica en la enseñanza remota en tiempos de pandemia, en cuanto a la transposición didáctica de temas filosóficos a la enseñanza. Fue una investigación cualitativa y los participantes fueron profesores que actúan en escuelas, ubicadas en la capital del Estado de Rio Grande del Sur, Brazil. Como procedimiento metodológico, recolectamos datos a través de un cuestionario en línea en Google Forms, con preguntas abiertas para que los docentes expresaran sus opiniones, percepciones y desafíos con la enseñanza remota. Para el análisis de datos, utilizamos el análisis de contenido y destacamos tres categorías: desafíos docentes en el contexto de la pandemia; estrategias didácticas y el enseñanza de la filosofía. Con el análisis de los resultados, evidenciamos que la comunicación, las condiciones materiales y sociales de los estudiantes, así como la necesidad de utilizar las tecnologías digitales, fueron los principales desafíos que enfrentaron los docentes en la enseñanza remota.

Palavras-clave: Educación Básica. Docencia. Enseñanza de la Filosofía. Enseñanza Remota. Pandemia.

Introdução

Com o avanço da pandemia mundial da Covid-19 em 2020, o cenário educacional teve muitas mudanças, visando a proteção e a saúde dos professores e dos educandos com a suspensão de aulas presenciais. Nesse sentido, a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, e, ainda, a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”.

Desse modo, se pretendeu harmonizar o conjunto de iniciativas para um modelo de ensino remoto no país, para garantir o isolamento social no âmbito educacional. Nesse contexto, as instituições tiveram que ter uma organização nas questões administrativas e didático-pedagógicas, buscando atender as orientações para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O ensino da filosofia, o tratamento de temas filosóficos e a formação do pensamento crítico se encontram reconhecidos e legitimados em documentos orientadores das redes do ensino nas diferentes etapas da Educação Básica, e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta as competências e as habilidades que os alunos precisam

desenvolver ao longo da escolarização. Porém, é preciso ter uma reflexão crítica sobre a BNCC e como a filosofia é mencionada no documento, desde o texto de apresentação do componente curricular até suas especificidades, sendo incluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, cabe destacar que apenas o contato com os textos filosóficos e de temáticas clássicas da filosofia, não é garantia de uma aula efetivamente filosófica.

No entanto, a filosofia tem sofrido o impacto de um processo de redução da orientação humanista do ensino, convertido num espaço de preparação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, está o Novo Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular, com as áreas de conhecimento e os itinerários formativos, tendo como foco uma formação técnica e profissional.

Quanto ao ensino de filosofia na pandemia, os professores tiveram que repensar os processos de ensino e de aprendizagem, buscando adaptar-se a outros modos de ensinar e ao uso das tecnologias digitais na educação, assim como implementar novas estratégias pedagógicas nas salas de aula virtuais. É por isto que a transposição didática ocorre como um processo de definição do objeto do saber e a consecução de objetivos de ensino (CHEVALLARD, 2005). No caso do ensino de filosofia, implicou na verificação dos conteúdos, na construção de materiais para análise de obras filosóficas e em discussões nas aulas virtuais que pudessem potencializar uma elaboração conceitual própria do estudante, a crítica e resposta multivalórica. Essa transformação do conteúdo ocorreu de forma externa a escola, no ensino remoto que foi desenvolvido pelos professores, possibilitando o acesso as aulas virtuais e aos materiais da disciplina, por meio do uso das tecnologias digitais, utilizando o celular, o computador e o tablet.

Diante destas problematizações, estabelecemos como objetivo geral: identificar os desafios de professores de filosofia da Educação Básica no ensino remoto em tempos de pandemia, quanto à transposição didática de temas filosóficos para o ensinar. Como objetivos específicos foram estabelecidos: contextualizar a proposta de ensino remoto promovida em tempos de pandemia no Brasil; investigar os desafios e as principais estratégias didáticas o ensino de filosofia no contexto remoto; analisar as possibilidades para inserção de

conhecimentos filosóficos, os desafios para seu tratamento e para a formação do pensamento dos estudantes.

Assim sendo, este artigo apresenta inicialmente as referências teóricas que sustentam a investigação sobre o processo de ensino remoto, no contexto pandêmico, e as estratégias de transposição didática da filosofia. Seguidamente, declaramos a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e a conclusão do estudo.

O ensino remoto e a transposição didática de temas de filosofia

Em virtude da pandemia da Covid-19 desde 2020, o MEC homologou o parecer nº. 5 do CNE (BRASIL, 2020), estabelecendo orientações para a Reorganização do Calendário Escolar e do cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O documento centrou suas orientações no cumprimento de atividades, dias letivos, preenchimento de registros de atividades por parte dos professores e carga horária (MARTINS, ALMEIDA, 2020; BRASIL, 2020).

Desse modo, surgiram muitos desafios para os professores, envolvendo a organização do trabalho pedagógico, o despreparo para a utilização das tecnologias digitais na educação, a emergência de capacitação docente para iniciar o ensino remoto, a necessidade de estabelecer vínculos virtuais com estudantes, com famílias e a utilização de diferentes sites e aplicativos para deixar a aula mais interativa. Nessa perspectiva, fez-se evidente a necessidade da formação continuada e a reflexão por parte dos professores (IMBERNÓN, 2010). Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 9) “criar espaços estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências a respeito de possibilidades didáticas, isto é, proporcionar a ambiência tecnológica”. Tais reflexões, colocam em questão o modelo de educação que vem se constituindo, dentro de um paradigma instrumental do conhecimento educativo, e assim também da prática pedagógica docente como algo técnico, inclusive no cenário pandêmico (ROCHA, LIMA, 2020).

Em virtude dos desafios para a docência, buscamos compreender a teoria da transposição didática, que segundo Chevallard (2005) o saber não chega à sala de aula como foi produzido no contexto científico, desse modo, o professor é responsável por transformar esse saber em um conhecimento ensinável para os estudantes. Cabe destacar que refletir sobre

a prática pedagógica envolve pensar sobre os objetivos, a finalidade e a intencionalidade educativa. Nesses fatores, também estão os recursos didáticos que o professor escolhe em suas aulas (ZABALZA, 2008).

No caso da filosofia entende-se que não se trata de um processo de reprodução de conteúdo, mas de uma formação de habilidades conceituais, como afirma Kohan (2009) o seu centro está numa relação ativa e criativa com o saber. Nesse sentido o ensino de filosofia tem um processo longo de embates para sua inclusão na grade curricular e nos projetos escolares no Brasil. No processo de redemocratização do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, amparou e assumiu a filosofia como um conhecimento transversal a ser desenvolvido pelo estudante na educação básica. O tratamento de tais conteúdos se torna ainda mais complexo no cenário do ensino virtual, levando em consideração as dificuldades do ensino da filosofia como conteúdo ou como um exercício do saber, que pelo tanto implica a compressão do saber existente, mas, ao mesmo tempo, as habilidades do exercício que o próprio estudante deve realizar para filosofar (GALLO, 2006).

Poderíamos agregar que a filosofia deve ser também a orientação do apelo pela diversidade à transformação do meio e do próprio sujeito (FREIRE, 2010). Por isto é pertinente indagar como tratar a reflexividade, a criatividade, o perspectivismo e a resposta multivalórica num contexto virtual mediado tecnologicamente e desde as condições de desigualdade no acesso, no tempo reflexivo e nas condições básicas de vida. Os processos de ensino e de aprendizagem, pela interação comunicativa na esfera digital, implicaram uma mudança na transposição didática de conteúdo, centrando-se na transmissão de dados e na avaliação de respostas e não aos processos de subjetivação, construção conjunta, interdisciplinaridade, produção autoral autônoma e interação afetiva, que são indispensáveis ao ensino do pensamento filosófico (MARTINS, ALMEIDA, 2020). Sendo assim, a intenção foi analisar os desafios docentes em tempos de pandemia, a transposição didática de temas filosóficos e o ensino de filosofia.

Metodologia

Esta investigação se apoiou na abordagem de pesquisa qualitativa, e buscou a interpretação de significados produzidos pelos sujeitos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como

procedimento metodológico para a coleta de dados usamos um questionário on-line, no Google Forms, com questões abertas para os professores de filosofia expressarem suas opiniões, percepções e falarem sobre seus desafios. A investigação foi realizada conforme as orientações e os princípios éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Sendo uma pesquisa científica, os nomes dos participantes foram preservados e representados por números de 1 a 15.

A pesquisa foi realizada em 2021 e contou com uma amostra de 15 professores de filosofia da Educação Básica, do estado Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Os participantes tinham idade entre 28 e 60 anos, sendo que 87% se caracterizaram por ter mais de 5 anos de experiência profissional e os demais, 13.3% entre um e três anos. Quanto à atuação docente, 93.3% atuavam, na rede pública de ensino e os demais na rede privada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As áreas de formação foram bem amplas, mas todos os participantes com licenciatura, desde à graduação em história, educação física, letras, geografia, pedagogia como primeira formação e segunda em filosofia, e poucos com pós-graduação.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo com base nos aportes teóricos de Bardin (2009), com as etapas: pré-análise; exploração do material, interpretação e agrupamento de dados semelhantes para a categorização. Após o processo de codificação dos dados, foi feita a categorização. Criamos três categorias para análise: desafios docentes; estratégias didáticas e o ensino de filosofia. Sendo assim, a partir deste estudo, mapeamos e refletimos sobre os desafios dos professores da Educação Básica no período de pandemia.

Análise dos dados e resultados

Nesse sentido, apresentamos a categoria “desafios docentes” no contexto da pandemia, entendendo-a como o conjunto de mudanças e de adaptações que envolveram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como a relação professor e aluno no ensino remoto. Além disso, buscamos conhecer as percepções dos professores sobre como foi atuar nesse período de pandemia, as capacidades de incorporação de novos saberes, a possibilidade do docente de compreender as novas demandas e quais eram as possibilidades existentes.

Ilustra-se nas repostas dos professores que o ensino foi desafiador e difícil, nos diversos contextos de atuação: “no início foi muito difícil, depois tive domínio das tecnologias”

(Professor 5); “fiquei muito sobrecarregada e estressada” (Professora 7); “foi cansativo, desafiador e com novas aprendizagens” (Professor 15). As declarações permitem compreender que o ensino remoto se desenvolveu num contexto de diversos conflitos pessoais e profissionais, e que muitas vezes não foram levados em consideração no desenho da proposta institucional. Como destaca outro professor:

O período foi algo extremamente complexo e contraditório. A vontade de trabalhar promoveu a assimilação de conhecimentos tecnológicos, o que é importante para acumular experiências e qualidades instrumentais para que a didática possa continuar sendo bem desenvolvida. Por outro lado, coisas específicas apareceram ao longo do processo de ensino que trouxeram preocupações grandes. A primeira dessas preocupações foi a do fato de que não houve suporte material para que os discentes pudessem realizar atividades práticas, em conformidade com as necessidades pedagógicas das disciplinas por mim lecionadas. Isso causou desestímulo nos discentes, assim como criou problemas para o professor no sentido de observar que os discentes foram paulatinamente perdendo o interesse. (Professor 14)

Com base nessas falas, pudemos perceber o impacto motivacional, afetivo, emocional para os professores, bem como para os estudantes, pois o ensino remoto exigiu adaptações no trabalho pedagógico ao mudar o contato, interação e o seguimento da presencialidade. Os docentes relatam que tais condições foram diversas e insuficientes, precisando deles esforços pessoais em equipamentos e melhorias no sinal de internet em casa para continuar o ensino.

Devemos levar em consideração que 13% dos professores não contaram com apoio e ações institucionais de preparação para o ensino remoto. Os demais mencionaram que as capacitações se centraram em letramentos digitais promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, capacitação em tecnologias digitais educacionais, o uso de recursos didáticos e a utilização do Google Classroom, como uma possibilidade de postagem de materiais para os estudantes. Um professor mencionou que o diálogo ao interior do coletivo foi central nessa preparação:

Os vínculos da escola com o governo estadual permitiram uma flexibilização formativa que ajudou na manutenção das aulas. Medidas como criação de salas virtuais unificadas, por exemplo, foram bem-vindas. Além disso, as reuniões de alinhamento pedagógico permitiram um processo contínuo de diálogo. (Professor 6)

Então, mesmo que o plano emergencial contemplasse uma carga horária mínima de ensino, foi preciso às escolas e aos professores verificarem as condições dos alunos para o acesso às aulas e aos materiais de forma virtual. Foi manifestado que muitos alunos tiveram que receber os materiais impressos, porque não tinham o acesso à internet e ficaram evidentes às condições de desigualdade social existentes. Elementos como estes deixam explícitos que a escola e os professores deverão refletir no contexto pós-pandêmico, sobre as questões educativas acentuadas por esta modalidade de ensino e sobre como superá-las. Ainda mais se considerarmos que este tipo de experiência tem dado força aos interesses políticos e mercantis interessados no aumento da virtualização do ensino:

Muitos não tinham acesso à internet ou não possuíam aparelhos adequados. Tinham acesso durante um período, em seguida perdiam e ficavam um tempo sem contato; outros romperam o contato e assim tivemos a evasão escolar. (Professora 1)

Dividiram-se entre aqueles com recursos suficientes para acompanhar as aulas remotas e aqueles sem condições. Que triste isso... O ensino não foi para todos, eles tiveram de acordo com suas condições e possibilidades. (Professora 7)

No caso dos discentes da escola as implicações foram imediatas. Alguns dos discentes não tinham meios tecnológicos e foram providenciados tardiamente. Mas, para além disso, muitos tiveram que desempenhar atividades domésticas, sendo impedidos de acompanharem as aulas para ajudarem suas famílias. Da mesma maneira, muitos discentes tiveram que passar a trabalhar para ajudar no orçamento familiar, algo que agravou ainda mais o seu aprendizado. Ademais, muitos chegaram a ter problemas nutricionais, somados à espaços domiciliares insalubres e também as questões psicológicas. (Professor 14)

Conforme mencionaram os professores, os desafios foram diversos para que os alunos pudessem ter acesso ao ensino remoto e infelizmente esse acesso não contemplou toda a turma. Nesse sentido, Vasconcellos (1995) destaca que a interação intencional planejada entre professor, estudante e o objeto de conhecimento configura a essência da ação pedagógica. Nessa perspectiva, vemos como é preciso valorizar a participação dos alunos como centro da dinâmica didática, priorizando espaços de criação coletiva, domínio das plataformas virtuais e a transposição do espaço físico ao virtual, com a organização de novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Tudo isto exige considerar os contextos reais, como as assimetrias na conexão, o tempo de estudo e acompanhamento dos estudantes:

Não estar próximo, olho no olho, utilizando contato via ferramentas como o google meet, requer uma invenção de métodos de aula, de avaliação e de acompanhamento. (Professora 1)

Pelo próprio ambiente virtual. Tivemos que adaptar nossas aulas, repensar as práticas, as falas, os materiais. Além de, arcar com os custos de equipamentos, materiais e melhorias do sinal de internet de nossas casas. (Professora 7)

Principalmente incentivando os discentes na direção de produção de conhecimento coletivo em articulação com o professor. Por outro lado, houve a necessidade de valorizar as falas dos discentes. Incentivando continuamente os alunos a criarem conteúdos que poderiam ser postados no youtube da escola. (Professor 14)

Cabe destacar que as condições socioambientais dos estudantes se tornaram um desafio para o professor que se viu diante de condições que não pode transformar e sem a garantia que o ensino presencial permite de trabalhar de forma direta, em diálogo com o estudante. Sendo assim, a sala de aula foi redesenhada em virtude da pandemia e da evolução tecnológica em um novo ambiente virtual de aprendizagem (KENSKI, 2015).

Considerando que a relação entre professor e aluno é de suma importância para os processos de ensino e de aprendizagem, problematizamos, como estabelecer o vínculo com os alunos diante da pandemia e do não acesso às aulas? Não foi um ensino remoto para todos, se não para os alunos que tiveram o acesso. Os professores expressaram que esta experiência foi um processo de aprendizagem pessoal e profissional:

Muitas aprendizagens, que o professor é extremamente importante no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Que é impossível ser educador e não ter afetividade. Que cada vez mais é preciso ter empatia e que a população não estava preparada para o ensino remoto. (Professor 9)

Percebi que ainda temos muito que aprender, temos que saber a dosagem de atividades para mandar para o nosso aluno e o que ele iria conseguir realizar em casa, sem ajuda dos pais. (Professor 10)

Foi um período de imensa complexidade, e com desafios enormes a serem enfrentados. Talvez a aprendizagem de maior importância foi a da tomada de decisão que a profissão docente continua sendo um desafio no Brasil, uma vez que as saídas individuais de cada jamais serão substantivas para tratarmos de dilemas que envolvem fatores que transcendem o espaço de sala de aula, mas que o atravessam de modo muito concreto e impactante para a vida emocional de cada trabalhador da educação. (Professor 14)

Observamos nessas falas questões da profissão docente e a compreensão da importância social do ensino e da aprendizagem, com visões sobre a necessidade de uma preparação pedagógica para enfrentar as demandas emergentes. Ao mesmo tempo, vê-se que os professores puderam compreender a dimensão de problemas sociais, como desigualdade, precarização da vida, falta de coesão comunitária, déficit de políticas públicas envolvendo renda familiar, vacina, entre outros aspectos que são externos ao exercício profissional e pessoal.

Isto demonstra que a formação continuada e reflexiva dos professores, sobre suas práticas em salas de aula, precisa envolver o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino, considerando as distintas realidades dos alunos. Também, sinaliza para a necessidade de um processo de ensino e de aprendizagem voltado para a formação do sujeito autônomo com responsabilidade ética e crítica, para o qual o modelo atual, voltado à produtividade econômica, não contempla tempo reflexivo nem dinâmicas didáticas (MORAN, 2015).

Os professores pesquisados destacaram aspectos importantes como a necessidade de se reinventar, de estar disposto(a)s a ensinar e a aprender, a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica, bem como a relevância da afetividade e da empatia como elementos que precisam estar presentes na docência. Neste sentido, os estudos de Schön (1997) contribuem para a prática reflexiva, a partir de duas vias: a reflexão sobre ação e a reflexão na ação, em que o professor reflete e analisa sua atuação, atitudes e escolhas realizadas nas aulas e repensa sobre suas práticas pedagógicas.

A análise da categoria “estratégias didáticas” permitiu-nos compreender o conjunto de práticas, mediações e contextualizações que os professores buscaram para a construção do conhecimento dos alunos nas aulas. A transposição didática de abstração e de domínio teórico do professor ao nível de compreensão do estudante é um centro vital das estratégias pedagógicas que se desenvolvem na aula. Assim mesmo, a estratégia didática avalia os modos em que o conhecimento é expresso na implicação e na relação com a prática. Bem como as relações, os meios e os espaços usados pelo professor para a dialogicidade e a comunicação com o aluno e a orientação destas à compreensão do contexto histórico e o posicionamento individual na transformação da realidade.

Nesse sentido, os professores mencionaram que buscaram possibilidades para a

ressignificação das práticas pedagógicas, dos processos de ensino e de aprendizagem e criaram diferentes estratégias para o desenvolvimento das aulas. Disseram que foi essencial a produção de conteúdo didático para o novo cenário digital que modificou as formas de ensinar, de aprender e incluiu plataformas virtuais como Google Classroom, adotada pela rede de ensino do RS, bem como a utilização do Google Meet, WhatsApp e de vídeos do Youtube, para os processos de ensino e de aprendizagem como relatam:

A mantenedora não deu suporte, a escola esteve à deriva e tivemos que nos reinventar criando formas de ensinar, usar novas metodologias. Usei o classroom, vídeos do youtube, aplicativos interativos e google meet. (Professor 5)

Usei tabelas e mapas mentais escritos no quadro que tinha em casa. Os alunos copiavam, fotografavam a atividade e me enviavam via WhatsApp. Não usei metodologias ativas e/ou gamificação devido ao sinal precário de internet dos alunos. (Professora 7)

Utilizei recursos didáticos digitais em diálogo com tentativa de trabalhar a motivação e a autoestima discente, fazendo-os postarem seus próprios conteúdos e refletirem sobre seus trabalhos. (Professor 14)

De modo geral, os dados analisados demonstram diferentes estratégias didáticas que os professores precisaram desenvolver para estabelecer a comunicação com os alunos, bem como para o processo de ensino e de aprendizagem. No cenário presencial, muitos recursos das tecnologias digitais educacionais não eram usados e às vezes até ignorados, porém, com o contexto pandêmico, foram necessários para as práticas pedagógicas, para o ensino, para aprendizagem e para manter o vínculo com os alunos. Ressaltamos também que compreendemos a dissimetria que se expressou nas diferenças de acesso e de conexão aos meios tecnológicos.

A comunicação, a interação e a atenção às individualidades no ensino e na aprendizagem foram afetadas pela utilização de meios aos quais nem todos os alunos tinham acesso, sendo evidente as diferenças devido a sua condição social. Outra questão, é que no ensino remoto, algumas famílias conseguiram acompanhar as aulas, as atividades e as tarefas, mas a maioria dos pais desconhecia o que os filhos realizavam no período em que estavam em casa. Para Berg; Vestena e Costa-Lobo (2020), no ensino remoto a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com a família, mas tal condição é precária no contexto analisado.

A comunicação é vital para uma dinâmica de ensino e de aprendizagem. Identificamos que vários professores sinalizaram que, no ensino remoto, utilizaram dos recursos digitais para a comunicação com os estudantes. Entretanto, fica evidente que tal processo teve muitas dificuldades dadas as questões emocionais, psicológicas, baixa autoestima, timidez, entre outros, que foram observados nos alunos, bem como às vezes a pouca concentração, diante de estar na frente de um celular, de um computador ou de um tablet para as aulas. Apesar de se falar em sociedade da comunicação no século XXI, as evidências deste estudo sinalizaram que o nível de participação e de comunicação pode ser inferior ao do ensino presencial:

O principal problema é que a maioria dos alunos da escola pública ou trabalha ou não tem acesso à internet em casa. Também não há muito apoio da maioria dos familiares, tal como existe na classe média e no ensino privado. (Professora 1)

Não se tinha garantia de acesso à internet, tinha muita queda de sinal. O google meet e o classroom, continua o suporte mais eficaz de uma escola pública. (Professora 7)

Não há como fazer a “leitura” de problemas ou características de um aluno em um sistema virtual. Foi bem difícil ensinar e aprender nesse contexto. (Professor 13)

Muitas vezes os discentes não se sentiam à vontade para interagir. Aspectos ligados à falta de confiança, à baixa autoestima e ao receio de sua exposição via google meet, por exemplo, produziu um bloqueio muitas vezes difícil de ser revertido. (Professor 14)

O contexto digital implicou diferentes estratégias didáticas para motivar os alunos para aprender, o que significou um desafio, pois supõe compreender que as dinâmicas de atenção, sínteses, intercâmbio verbal e mediação conceptual são diferentes das desenvolvidas na presencialidade. Em tal sentido, devemos sinalizar que tal dinâmica didática se desenvolveu num contexto de dano psíquico, o que mediou a exposição do aluno e o professor aos meios digitais, afetando a disposição às aulas e ao estudo.

Os professores tiveram que aprender a usar as tecnologias digitais educacionais, em alguns momentos de forma acelerada e sob pressão, resignificando suas práticas pedagógicas. Essa realidade não foi acessível para toda a população brasileira, muitos estudantes ficaram sem o ensino remoto, apenas recebiam as atividades impressas que eram entregues pelas escolas. A

ausência da escola também implicou um importante acento em carências formativas de acesso e de permanência à educação de qualidade, devido ao contexto socioeconômico dos alunos.

A adaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças e fenômenos que não eram comuns nas aulas presenciais, como dificuldades de conexão, baixa participação e engajamento dos alunos no ensino remoto. A inserção do ensino no espaço privado e doméstico do aluno e do professor, a interação com demandas familiares, contextuais e de outras plataformas comunicacionais que interagiam no espaço e o momento da aula foram dinâmicas a serem aprendidas no próprio ensino.

Quanto à categoria “ensino de filosofia”, analisamos desde à formação do pensamento crítico. Tal categoria permite nomear a capacidade e o exercício do pensamento na análise histórica contextual, o exercício da resposta multivalórica (GALLO, 2012), como também para mostrar a possibilidade de um sujeito que encontra múltiplas contradições num processo ou realidade e estabelece vínculos de causalidade entre as diversas condicionantes de possibilidade e os fenômenos sócio-histórico (KOHAN, 2009). Isto, desde um posicionamento ético do sujeito de responsabilidade com o outro, o meio e o próprio corpo, para o qual a teoria crítica aporta a compreensão discursiva e deliberativa do pensamento do sujeito, tanto como produto como produtor (GRÜNER, 2011).

Resulta evidente que, tendo essa perspectiva por base, a transposição didática dos temas filosóficos enfrentou um cenário conflituoso e inúmeras dificuldades. Os professores sinalizaram como desafios a disponibilidade de materiais virtuais pensados para o novo contexto, exigindo deles a capacidade de adaptação de novas ferramentas pedagógicas e de conteúdos. Disseram que foram essenciais vídeos, audiovisuais, músicas e slides para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo que, a transposição didática foi realizada a partir de novos espaços de relação e de discussão dos estudantes e o professor, aproveitando as possibilidades das plataformas e ferramentas virtuais gratuitas. Fomentaram-se grupos de discussões online, chats e o uso de novas tecnologias digitais, como os podcast para desenvolver o pensamento crítico e a respostas multivalóricas.

Nós organizamos clubes de filosofia em formato de discussões online, seja através de falas ou de chats. Inclusive foi criado um podcast das gravações desse clube. (Professor 2)

Há pouco material disponível no ensino fundamental. Incluo, por exemplo, filósofos gregos no sexto ano, relatos de viajantes africanos e histórias de Griots e filósofos absolutistas durante o sétimo ano. Montei as aulas com o google apresentações, disponibilizo um pdf com um texto e insiro um tópico no google sala de aula, onde também deixo links de vídeos do youtube sobre o tema. (Professora 7)

Com a utilização de textos dentro da faixa etária adequada, levando sempre ao pensamento filosófico crítico e libertador e através de aulas pelo google meet. (Professor 9)

O fomento do pensamento crítico e a formação criativa enfrentaram as dinâmicas de tempo e os hábitos digitais acentuados pelo uso de plataformas virtuais, o que tem incidido nas capacidades dos estudantes de ler e de aprofundar os textos. A influência da imagem no processo de comunicação afeta o papel da palavra escrita e o processo de síntese do pensamento abstrato conceitual. O espaço de reflexão e de discernimento crítico da realidade está determinado pelas condições sociais dos alunos, como resulta evidente em falas de professores quando estes colocam como, em sua experiência, não foi possível abordar temáticas muito mais difíceis e complexas como o frio, a fome, a morte, entre outros assuntos.

O luto. A perda de autoestima não é causada apenas pela perda do emprego, mas também se relaciona à perda de um ente querido. Conversamos bastante sobre o luto e sobre as perspectivas de vida e de morte em diferentes culturas. Também uso vídeos e apresentações, mas deixo um tempo para que os alunos falem. Eles querem pessoas que os ouçam. (Professora 7)

Em aulas de filosofia a participação e o debate são estratégias frequentes, a participação de alunos sempre é pontual nessa proposta, no virtual, mesmo a participação dos alunos mais ativos foi deficiente. (Professor 12)

Minhas principais dificuldades estiveram voltadas para o fato de que um dos grandes problemas que os professores têm está relacionado ao problema do acesso aos textos por parte dos discentes. É perceptível que há enorme dificuldade dos discentes em se esforçar para ler os textos, assim como assimilar conceitualmente o que nos escritos está implicado. Por outro lado, cabe ainda dizer que a tentativa de compartilhamento de saberes por meio do excesso de recursos imagéticos continua não sendo inteiramente apropriado para a compreensão conceitual dos temas da disciplina. (Professor 14)

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem deixa de ser simplesmente cognitivo para se tornar uma experiência de criação de laços de responsabilidade e de ética entre o professor e o aluno. Temas como a solidariedade, empatia e a responsabilidade tiveram uma clara presença

nas discussões filosóficas. O que evidenciou a importância da ética e a reflexão da alteridade, no momento mais atual, vinculada a utilização de autores como Platão, Kant, entre outros nas aulas. No entanto, o ensino remoto significou um desafio para a realização desse esforço crítico para alguns profissionais que não conseguiram transpor a distância física do ensino virtual. As falas dos professores denotam que a filosofia terá que percorrer um processo de sedimentação para construir uma didática própria para um ambiente digital e híbrido.

Os temas mais abordados foram Platão, Ética, Kant, Períodos da filosofia, pré-socráticos. Questões da verdade, realidade gênero. (Professor 2)

A atuação depende do professor. Noto que esse tema perdeu espaço nos livros didáticos do ensino fundamental. Mas também notei que os alunos querem falar mais, devido à carência e à ansiedade gerada por perdas na família. (Professora 7)

No ensino, utilizei textos sobre solidariedade, vivências grupais, a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a sociedade como participante ativa do processo histórico-filosófico da história. (Professor 9)

Meu foco sempre é os pensadores do passado e o contexto atual. Quanto à pandemia ficou clara a posição do distanciamento e a falta de comunicação, sendo essa a mais importante para a filosofia, pois filosofar sem o outro, não é possível. (Professor 13)

Sendo assim, a importância central da filosofia e sua pertinência para o tratamento e a compreensão em um contexto social e politicamente complexo ficaram evidentes para os professores e os alunos, sua viabilidade num cenário remoto gerou muitas incertezas. A reflexividade crítica e o pensamento abstrato conceitual precisam de uma dinâmica de tempo que este ensino não contemplou. O filosofar precisa da presença do outro, a atuação do professor resulta indispensável, mesmo se o aluno conta com todas as condições de estudo autônomo. O pensar filosófico crítico supõe o diálogo e a deliberação desde a contradição.

Num cenário que tem mostrado a imperiosa necessidade de uma reflexão crítica, desde a demanda de defesa da vida própria e comum como tema centralmente filosófico, resulta imperioso questionar a viabilidade do ensino remoto nas condições sociais de desigualdade e de aceleração, antes do que pretender adaptar a filosofia enquanto disciplina a seus marcos. Isto não nega que desenvolver o pensamento crítico na sociedade atual implica formas de ensino diversificadas, estratégias didáticas que integrem e usem de forma autônoma os conteúdos e

plataformas digitais para o processo de ensino e de aprendizagem. No retorno do ensino presencial, estas reflexões são ainda pertinentes, pois serão parte dos debates atuais e futuros, em torno do ensino e da aprendizagem de filosofia, sempre dentro de um embate ideológico no contexto brasileiro.

Considerações finais

Com o estudo desenvolvido e a análise das falas dos professores, destacamos que a categoria “desafios docentes” permitiu uma aproximação a um conjunto de problemáticas tecnológicas, sociais e de acesso que limitaram o ensino remoto em tempos de pandemia. O acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes e as dissimetrias derivadas da exclusão social própria do regime neoliberal, se evidenciou como limites estruturais que acentuam questões de atenção, interesse e do direito à educação. O ensino virtual centrou-se desde seu desenho no cumprimento de carga horária, o que deixa sob análise o caráter educativo de tal processo, conforme problematizamos no início da discussão sobre a proposta do ensino remoto no Brasil.

A categoria “estratégias didáticas” possibilitou evidenciar um conjunto de modificações, de estratégias pedagógicas e de ações das práticas docentes no contexto do ensino remoto, considerando que a aula não era mais presencial e diante das dificuldades de acesso à internet pelos alunos, ensinar foi desafiante. Nesse sentido, os professores manifestaram o quanto foi difícil fazer a transposição didática diante de telas do celular, do computador e do tablet, bem como a necessidade de se reinventar na pandemia, com a produção de conteúdo e de material didático para o cenário digital. Isto sinalizou que, embora não sejam novas as tecnologias digitais educacionais, ainda não são parte integral do ensino presencial, constituindo-se em um desafio para os professores. Ao mesmo tempo, explicita a relevância de formação continuada dos docentes para trabalhar mais com as tecnologias digitais, as capacidades de comunicação e de diálogo que permitam uma didática voltada para um cenário fundamentalmente comunicativo, considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Na categoria “o ensino de filosofia” evidenciamos que a transposição didática dos conteúdos no cenário do ensino remoto inicialmente foi uma fonte de conflito e de tensões para a prática pedagógica docente, a partir de fatores sociais, profissionais e até pessoais. O ensino

remoto de filosofia mostrou-se como um desafio na questão de problematizar, refletir e dialogar sobre os conteúdos que precisavam ser trabalhados com os alunos, porque sem a interação na sala de aula presencial, diante das telas com a utilização das tecnologias digitais a participação dos alunos foi menor, muitos ficavam com a câmera fechada, tinham dificuldade de conexão de internet, precisando retornar ao link da aula virtual e acabavam perdendo as discussões propostas pelos professores, ou seja, diante desse contexto a transposição didática precisou ser repensada e os docentes precisaram criar estratégias pedagógicas para ensinar filosofia. Além disso, era necessário um olhar para a realidade, para os temas emergentes do momento pandêmico, estabelecendo relações com a disciplina de filosofia.

Ficaram evidentes os déficits de carga horária, e de produção de conteúdo, que a redução do ensino humanista tem ocasionado. Ao mesmo tempo, que o ensino remoto de filosofia mostrou as dificuldades de desenvolver o pensamento crítico em um contexto digital de produção imagética e sem contato físico, central às práticas empáticas de responsabilidade.

Evidenciamos que no ensino remoto a comunicação e a interação limitaram a capacidade reflexiva, as respostas multivalóricas e desconstrutivas de parte dos estudantes. No entanto, o próprio contexto pandêmico permitiu mostrar a necessidade de uma reflexão crítica da realidade social, da ação ética do sujeito, possibilitando o tratamento das temáticas filosóficas e convertendo-as em um suporte essencial de compreensão. Aspectos que permitem concluirmos, o necessário caráter dialógico do ensino de filosofia, resistente ou dificilmente alcançável num cenário remoto, o digital sem o acompanhamento do professor e o espaço de diálogo, de socialização e de compartilhamento de saberes com os alunos e os colegas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/187572877-Criatividade-e-autonomia-em-tempo-de-pandemia-ensaio-teorico-a-partir-da-pedagogia-social.html>. Acesso em: 25 nov. 2021

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional da Saúde, nº. 510, de 07 de abril de 2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Parecer nº. 5/2020/ CNE, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica.** Del Saber Sábido Al Saber Enseñado. Tradução de Claudia Gilman, 3.ed. Buenos Aires: Aique grupo Editor, 2005.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Org). **O planejamento da pesquisa**

qualitativa: teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía y otros textos**. La Habana: Editorial Caminos, 2010.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica rio de janeiro**, v. 13, nº. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papiros, 2012.

GRÜNER, Eduardo. Los avatares del pensamiento crítico hoy por hoy. En: **Nuestra América y el Pensamiento Crítico:** Fragmentos de Pensamiento Crítico de América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Caminas: Papirus editora, 2015.

KOHAN, Walter O. **Filosofia:** o paradoxo de aprender e ensinar. Coleção ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, 2020, vol. 4, no 2, p. 215-224. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MODELSKI, Daiane. I; GIRAFFA, Lúcia. M. M.; CASARTELLI, Alam de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 07 set. 2021.

ROCHA, Elizabeth M.; LIMA, Juliana da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia covid-19. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.).

Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 3. ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

ZABALZA, Miguel Ángel. El espacio europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. **Innovación educativa**, n. 18, 2008, p. 69-95. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75674/06.Zabalza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Submissão em: 30/03/2022

Aceito em: 13/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

O ENSINO NA PANDEMIA DA COVID-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro

Maria Quitéria da Silva¹
Neiza de Lourdes Frederico Fumes²

Resumo: Este artigo tem como objetivo explicitar a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual numa universidade federal do nordeste brasileiro. Com fundamento teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente a produção de Vigotski, que tem por base o Materialismo Histórico Dialético. Participaram da pesquisa 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de graduação. Para produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, registrada em áudio e vídeo de maneira virtual. Para a análise dos dados, utilizamos o procedimento dos núcleos de significação. Nos resultados, os dados apontaram aspectos como: a exclusão digital que implica diversas situações, uma delas é a falta de acessibilidade nos ambientes virtuais. Foi também apontado a falta de acessibilidade nas atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas, o que implica na prática docente, e a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. Assim, foi possível considerar que o ensino remoto ampliou situações de exclusão dos universitários com deficiência visual, potencializadas pela meritocracia, o capacitismo e pelo aumento das desigualdades sociais decorrentes da crise econômica e sanitária que o país está enfrentando que reverberam no processo acadêmico desses estudantes. E por fim, o contexto e as situações excludentes vivenciadas por esses universitários no ensino remoto, gerou a precarização do trabalho decente, baixa qualidade do ensino-aprendizagem e retrocesso no processo de inclusão educacional. Assim, consideramos que o devir será um caminho de muitos desafios, incertezas, enfrentamentos e resistências.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estudantes Universitários. Deficiência Visual. Exclusão Educacional.

TEACHING IN THE COVID-19 PANDEMIC: the reality of university students with visual impairment at a university in northeastern Brazil

Abstract: This article aims to explain the subjective dimension of remote teaching regarding the in/exclusion of university students with visual impairments in a federal university in northeastern Brazil. With theoretical-methodological foundation in Socio-Historical Psychology, more specifically Vygotsky's production, which is based on Dialectical Historical Materialism. Six university students with visual impairments from different undergraduate courses participated in the research. For data production, we used the semi-structured interview, recorded in audio and video in a virtual way. For data analysis, we used the procedure of meaning cores. In the results, the data pointed out aspects such as: the digital exclusion that implies several situations, one of them is the lack of accessibility in virtual environments. It was also pointed out the lack of accessibility in academic activities, especially in classes, environments. It was also pointed out the lack of accessibility in academic activities, especially in classes, which implies in teaching practice, and the lack of pedagogical support from the institution.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Possui Graduação em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: quiteria.dasilva.1978@gmail.com.

² Doutora em Ciência do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas. E-mail de contato: neizaf@yahoo.com.

Thus, it was possible to consider that remote teaching expanded situations of exclusion of university students with visual impairments, potentiated by meritocracy, ableism and by the increase in social inequalities resulting from the economic and health crisis that the country is facing that reverberate in the academic process of these students. And finally, the context and exclusionary situations experienced by these university students in remote teaching generated the precariousness of decent work, low quality of teaching and learning and setback in the process of educational inclusion. Thus, we consider that the future will be a path of many challenges, uncertainties, confrontations and resistances.

Keywords: Remote Teaching. University Students. Visual Impairment. Educational Exclusion.

LA ENSEÑANZA EN LA PANDEMIA DE COVID-19: la realidad de los estudiantes universitarios con discapacidad visual en una universidad del noreste de Brasil

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicar la dimensión subjetiva de la enseñanza remota en relación con la in/exclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en una universidad federal en el noreste de Brasil. Con fundamento teórico-metodológico en la Psicología Socio-Histórica, más específicamente en la producción de Vygotsky, que tiene como base el Materialismo Histórico Dialéctico. Participaron de la investigación seis estudiantes universitarios con discapacidad visual de diferentes cursos de pregrado. Para la producción de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, grabada en audio y video de forma virtual. Para el análisis de los datos se utilizó el procedimiento de núcleos de significación. En los resultados, los datos señalaron aspectos como: la exclusión digital que implica varias situaciones, una de ellas es la falta de accesibilidad en los entornos virtuales. También se señaló la falta de accesibilidad en las actividades académicas, especialmente en las clases, lo que implica en la práctica docente, y la falta de apoyo pedagógico por parte de la institución. Así, fue posible considerar que la enseñanza remota, amplió las situaciones de exclusión de los universitarios con discapacidad visual, potenciadas por la meritocracia, el capacitismo y por el aumento de las desigualdades sociales derivadas de la crisis económica y sanitaria que atraviesa el país que repercuten en el proceso académico de estos estudiantes. Finalmente, el contexto y las situaciones de exclusión vivenciados por estos universitarios en la enseñanza remota, generaron la precariedad del trabajo docente, baja calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y retroceso en el proceso de inclusión educativa. Así, consideramos que el futuro será un camino de muchos desafíos, incertidumbres, confrontaciones y resistencias.

Palabras-clave: Enseñanza Remota. Estudiantes Universitarios. Discapacidad Visual. Exclusión Educativa.

Introdução

Na atualidade, com a diminuição dos casos da Covid-19 em decorrência da vacina, a Educação Superior está sendo ofertada com frequência no modelo de ensino híbrido. Esse tipo de ensino “pressupõe a combinação entre estudos no espaço físico das IES e fora dele, uma combinação dos modelos presencial e à distância, utilizando como ferramenta essencial e indispensável a esse processo a tecnologia” (OLIVEIRA, *et al*, 2021, p. 921).

Na realidade, o ensino remoto implantado nos primeiros meses da pandemia da Covid-19 promoveu o sucateamento da educação. Assim, não se faz coerente implantar modelos de ensino,

enquanto a universidade passa por esvaziamento de estudantes devido à falta de condições de permanência, tensionada pelo empobrecimento da população, a qual o aluno com deficiência faz parte. Paralelo a isso, a universidade passa por contingência de verbas, pela precarização do trabalho docente, sem um real suporte às PcD potencializando o retrocesso no processo inclusivo.

Para Frigotto (2021) todo esse dismantelamento educacional não se fez aleatoriamente. Com o aumento da pobreza, da violência, da destruição da natureza, da desigualdade social e tantas outras formas de dominação e exclusão tensionam para o surgimento de pandemias. Nesse contexto surge uma crise que contribui com a exploração quase sempre alienada da classe dominada pela classe dominante. É nessa conjuntura que o sistema capitalista opera. Nesse sentido, a precarização da educação se caracteriza como um mecanismo de exclusão daqueles que não fazem parte do interesse da classe dominante. No entanto, o processo é mascarado pela pandemia.

Contextualizando o processo na pandemia, no ano de 2020 com o alastramento da Covid-19 pelo planeta, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produziu um relatório com a análise dos desafios da educação a serem enfrentados em consequência dessa doença, propondo orientações ao Ministério da Educação dos diferentes países. Orientações como: suprimir a transmissão do vírus e planejar cuidadosamente para a escola reaberturas; proteger o financiamento da educação e coordenada para impacto; construir sistemas de educação resilientes por equitação e sustentável desenvolvimento; e reimaginar a educação e acelerar mudança no ensino e aprendizado.

Vale ressaltar que a UNESCO foi a primeira organização mundial a divulgar uma resposta educacional no que tange à pandemia da Covid-19. Para a UNESCO (2020), a preocupação gerou em torno da suspensão das atividades escolares/acadêmicas decorrente da pandemia, pois isto, possivelmente causaria danos irreparáveis na educação, não somente em termos de analfabetismo, evasão escolar, etc., mas sobretudo em termos da educação ficar sem financiamento e com isso o acesso fica restrito à elite.

Com as aulas suspensas em todo território brasileiro e sem perspectiva de retorno às aulas presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020) que decidiu pela reorganização do calendário escolar/acadêmico e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Nesse contexto foi implantado o “novo formato de ensino remoto, uma forma de ensino que utiliza ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) com o objetivo de reproduzir o que é feito presencialmente” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46). Como também, são realizadas atividades assíncronas. “Por sua vez, a atividade assíncrona permite que cada indivíduo se organize como achar conveniente” (SCHNEIDER, *et al*, 2020, p. 1073), pois as atividades não são realizadas em tempo real.

Na Educação Básica e na Educação Superior o ensino remoto foi mediado pelas tecnologias digitais da informação e de comunicação (TDIC). Desse modo, diversos elementos imbricam nesse modelo de ensino que foi implantado abruptamente, desconsiderando a realidade dos universitários, inclusive as especificidades dos que tem deficiência que precisam de atendimento educacional especializado.

Anteriormente à pandemia os universitários com deficiência já vivenciavam o capacitismo e a invisibilidade no âmbito acadêmico, no entanto, com o ensino remoto essas formas de opressão foram agudizadas e explicitadas. Para Gesser, Block e Mello “o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência” (2020, p. 26).

O capacitismo gera a invisibilidade das PcD. Essa invisibilidade é por vezes camuflada em práticas pedagógicas excludentes, em barreiras atitudinais, nos silenciamentos e outras ações, ou falta delas, que ignoram tais pessoas. “Em nossa compreensão, a ausência de acessibilidade parece evidenciar a invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade, marcando também a negação de suas necessidades específicas” (BUIATTI; NUNES, 2022, p. 330).

A universidade é um espaço onde as relações de poder e de dominação vem se perpetuando, é sustentada pela meritocracia, de modo que tais relações influenciam na efetivação das políticas educacionais, inclusive as que são da área da inclusão, tornando frágeis os serviços que atuam nesse sentido.

De forma geral, a universidade é um espaço social e político ainda muito oligárquico. Raramente se encontra uma PcD e/ou preta em cursos socialmente elitistas (medicina, engenharia civil, e outros). Retrato de uma sociedade desigual que tem como base econômica o capital, que precisa da desigualdade social para se manter na hegemonia (BOCK, 2016). Só

com uma transformação radical no sistema econômico e educacional que a inclusão da PcD se concretiza, do contrário a lógica do capital continua com o mecanismo de incluir para excluir (BUIATTI; NUNES, 2022).

Nesses termos, o ensino remoto envolve múltiplas determinações que estão para além da questão pedagógica, como as questões socioeconômicas, o isolamento social e a própria crise sanitária pela qual passa o país. Desse modo, a dimensão subjetiva do ensino remoto amplia as conexões que compõem a realidade. Nessa perspectiva, considera que o fenômeno social, isto é, o ensino remoto emergencial, se relaciona com as particularidades constituindo-se numa totalidade que se produz mutuamente (PASQUALINI, 2020).

Queremos dizer que é importante refletir criticamente acerca da conjuntura que foi implementado o modelo de ensino emergencial. Este, apontou e explicitou que o projeto neoliberal amparado pelo capitalismo de maneira camuflada, desmantela a educação ao mesmo passo que a privatiza. Garcia (2017) já alertava para esse interesse e implantação do projeto neoliberal, posto que a privatização para essa autora, não consiste em vendas das escolas e universidades para o setor privado, mas em reformas educacionais e práticas que produzam lucros para a classe dominante à custa da baixa qualidade na formação cultural e acadêmica dos universitários.

Diante do contexto, se faz necessário utilizar a contribuição da categoria dimensão subjetiva, visto que esta interpreta e analisa a realidade em que se vive. Nesse sentido, Bock e Aguiar afirmam que “a dimensão subjetiva da realidade educacional permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão ali, aliados e em relação com aspectos objetivos e materiais” (2016, p. 57).

Essa categoria explica as contradições imbricadas nos diversos aspectos da realidade, seja num âmbito mais amplo ou institucional, mas que movimentam o fenômeno social. Para isto, outras categorias são necessárias nesse processo, a exemplo da totalidade, assim a categoria dimensão subjetiva da realidade não é monocausalista, nem linear, pois, o fenômeno não acontece isoladamente, é constituído por múltiplas determinações, e relações constituídas no social em que se dar as relações humanas (BOCK; AGUIAR, 2016).

Partindo da realidade pandêmica, os universitários com deficiência, mais especificamente os que tem DV, possivelmente vivenciaram e ainda vivenciam um tempo de

enfrentamento de desafios e barreiras. Uma vez que o ensino remoto implantado na universidade é um formato de ensino que não contempla quem não tem apropriação das TDIC, esta é uma realidade de diversos universitários com DV. Assim, frente aos diversos percalços e desdobramentos advindos desse novo modo de ensino, o objetivo desse artigo é explicitar a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual numa universidade federal do nordeste brasileiro.

Metodologia

Este artigo tem como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski que tem por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Nessa perspectiva a análise deve ser do processo e não do produto; deve pautar-se na explicação do fenômeno e não apenas na descrição; e nesse processo o pesquisador deve estar atento ao comportamento fossilizado que por vezes está na ação do sujeito de modo petrificado, uma vez que o mesmo não foi tensionado à mudança, assim é importante conhecer a origem e as determinações para aquela ação. (VIGOTSKY, 2007).

Participaram desta pesquisa 6 universitários com deficiência visual de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Para a seleção foi utilizado um questionário *on-line* do *google forms*. Esse questionário foi enviado para os grupos de *whatsapp*. Dos 17 universitários com deficiência visual que responderam ao questionário, foram selecionados 6 universitários com deficiência visual para participar da pesquisa. O critério para seleção foi ter cursado o período letivo excepcional (PLE), e também foi considerada a diversidade de informações dos participantes, visando um grupo o mais diverso possível, com informações que tiveram conotação positiva e negativa. Os nomes utilizados para os participantes são fictícios conforme os preceitos éticos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 47081721.80000.5013.

Após a seleção dos participantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada para a produção de dados. “Nesse tipo de entrevista, todas as perguntas são mais flexíveis ou a entrevista é uma mistura de questões cada vez menos estruturadas.” (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 90).

Para a realização da entrevista contactamos individualmente os 6 participantes

selecionados. A partir de então, explicamos todo procedimento e objetivo da pesquisa, conforme os termos éticos. Todos concordaram em participar da entrevista. Esta, foi realizada pela plataforma *google meet*.

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) proposto por Aguiar e Ozella (2013). Segundo estes autores, “os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito” (p. 308).

Para isto, após feita a transcrição literal das entrevistas, seguindo Aguiar e Ozella (2006; 2013) sistematizamos o procedimento de análise da seguinte maneira:

Foram feitas leituras flutuantes das entrevistas. Nesse processo foram destacadas as frases que na fala dos sujeitos tiveram maior relevância, ou mais frequência, ou que tiverem maior carga emocional, recorrência, e/ou frases em tom de insinuação. Assim, foram formados os pré-indicadores.

Em seguida, foi feita a aglutinação desses pré-indicadores conforme a similaridade, ou contraposição, ou complementaridade. Formando agora os indicadores. Posteriormente, esses indicadores foram articulados formando os NS, que nomeamos tematicamente. Na composição da nomeação utilizamos falas dos participantes.

Os dados gerados nas entrevistas constituíram três NS. Para este artigo utilizamos apenas um NS: O que dizer do ensino remoto?: “É horrível! Nada substitui uma aula presencial”. Que teremos sua discussão na seção a seguir.

Resultados e discussão

Este núcleo apresenta as condições materiais existentes no ensino remoto, em que as atividades acadêmicas realizadas foram virtuais e mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Nesse âmbito, o movimento heurístico apoiado pelas categorias da PSH e do MHD que emergiram durante esse processo explicitou a realidade educacional vivenciada pelos universitários com DV nesse modelo de ensino implantado durante a pandemia da Covid-19. “São as categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos, para compreendermos sua gênese e seu movimento” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

A subjetivação das condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa compreende a dimensão subjetiva do processo educacional constituído nesse modelo de ensino remoto. Nessa incursão, nos indicadores: **“Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades e a falta de acessibilidade”** e **“Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”** que compõem esse NS, observamos que diversos aspectos e implicações podem interferir no processo de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com DV nesse ensino remoto.

Para iniciar o movimento de análise trazemos o indicador: **“Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades e a falta de acessibilidade”**, que apresenta as significações sobre o ensino remoto:

Há uma diferença gritante entre ensino à distância e ensino remoto, ensino à distância há um planejamento, há tutores, há todo um subsídio para dar aos alunos. No ensino remoto eu não sinto isso, eu não sinto planejamento. [...] Os professores já disseram que não tem tempo para dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas ao decorrer da semana. Se a gente, sei lá, perdeu a aula por falta de internet algum problema assim. (Edson)

É horrível! Nada substitui o presencial. [...] As ferramentas não é o ideal, [...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né, que o ensino remoto traz. (Júlio)

Para mim o ensino remoto está sendo mais proveitoso do que o presencial. [...] Para muitos colegas que eu conheço ficou bem mais dificultoso prosseguir. [...] Eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades. (Isabel)

Nem todos [professores] estavam preparados né. Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que tem dificuldade em utilizar a tecnologia nesse ensino remoto. (Laura)

As significações trazidas pela maioria dos sujeitos nesse primeiro momento de discussão, acerca do ensino remoto apontam para aspectos negativos. Destacamos aqui a fala de Júlio: **“É horrível! Nada substitui o presencial”**. É importante considerar que este universitário não tem dificuldade com o uso das TDIC, que teve apoio do curso, mas ainda assim, sua significação acerca do ensino remoto não é positiva. Para o estudante, nesse modelo de ensino não existe debate, as discussões são pobres, isso porque os instrumentos utilizados não favorecem esse movimento. Saviani e Galvão (2021) defendem que a interação entre os sujeitos é fundamental para o processo de aprendizagem, e isto somente pode acontecer no ensino presencial.

Na fala de Edson se desvela que o ensino remoto é confuso e não tem estrutura educacional para o processo de ensino aprendizagem, isto incorre em falta de acessibilidade, de apoio pedagógico e na prática pedagógica. *“No ensino remoto [...] eu não sinto planejamento, [...] os professores já disseram que não tem tempo pra dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas”* (Edson). Neste pré- indicador Edson traduz o ensino remoto. Suas significações acerca desse modelo de ensino nos leva a refletir sobre a precarização em que se encontra a educação, sobretudo a superior. Os professores sobrecarregados com inúmeras demandas, sem condições de desenvolver seu trabalho com o mínimo de qualidade. Visto isto, é notório que o ensino remoto configura-se num retrocesso, e já sinaliza futuros profissionais com grandes lacunas no conhecimento básico necessário para sua atuação. Diante desse parâmetro é inviável avançar na educação sem que considere uma proposição que repare, ainda que minimamente, o que foi perdido com o ensino remoto.

Para tanto, é importante trazer para a discussão que no período pandêmico o aumento da pobreza foi evidenciado com o desemprego e com a crise econômica que afetou grande parte da população que já vivia apenas com o básico e por vezes o mínimo, e no tempo pandêmico passa dificuldades econômicas para sua subsistência. Essa questão foi discutida por Saviani e Galvão (2020) que ponderam, que antes de querer propor quaisquer ensino, o que deveria se fazer é suprir as necessidades básicas dos alunos, que muitos não tem comida em casa para comer, assim, não terão motivação para estudar.

Também observamos que nesses termos, os pré-indicadores supracitados apontam aspectos materiais que se fazem presentes no ensino remoto, além da prática pedagógica que não inclui os estudantes com deficiência, as dificuldades no uso das tecnologias.

No ensino remoto emergencial a exclusão digital é um dos apontamentos nas muitas críticas, além da ideia de meritocracia que é construída sobre o sujeito. Observamos isso nas falas de Isabel e Júlio, respectivamente: *“[...] eu estou assim, enfrentando por força de vontade”*. *“[...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né”*. Nesse contexto, entende-se o sujeito como o único responsável pela sua participação e/ou aprendizagem, o que pode desencadear na desigualdade social (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020).

A meritocracia se caracteriza num mecanismo do neoliberalismo, em que culpabiliza o próprio sujeito como o responsável pelo seu fracasso acadêmico, que desconsidera os fatores

socioeconômicos que levam o sujeito a fracassar. Ponderamos que na realidade a educação é utilizada como ferramenta pelo capital, assim a meritocracia faz parte do contexto educacional manobrado pelo sistema econômico citado (SOARES; BACZINSKI, 2018).

Destarte, é incoerente falar em meritocracia onde as desigualdades sociais são gritantes. E que na educação, durante o período pandêmico foi mais acentuada, além de contribuir com o fracasso daqueles que são considerados incapazes, como é o caso das PcD. Pontuamos também que o fracasso é um mecanismo de exclusão induzido pelo capital quando o sujeito não atende o padrão instituído pela classe hegemônica que domina a economia do país. Assim, o sistema dominante para manter sua superioridade está sempre com manobras de opressão e exclusão dos sujeitos que fazem parte da “classe inferior”.

Mesmo a participante Isabel se contrapondo aos demais, quando fala que o ensino remoto emergencial para ela “*está sendo mais proveitoso que o presencial*”, Kosik (1976, p. 15) pondera que “o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é”.

Nesse caminho, Isabel se contradiz no momento em que continua a falar do ensino remoto: “*Eu estou assim, enfrentando por força de vontade, mas com muitas dificuldades*”. E no decorrer do processo analítico, suas declarações levam a compreender o ensino remoto como uma maneira de ocultar a exclusão dos sujeitos com DV. A universitária enaltece o ensino remoto, suas significações visam uma atenuação na exclusão vivenciada nesse modelo de ensino, porém as dificuldades que a mesma enfrenta são desveladas conforme as contradições existentes aparecem no processo de análise.

Para além da vida acadêmica, Isabel também tem a sua vida pessoal que inclui ser esposa, mulher e mãe. Cada uma desses aspectos se entrelaçam no outro, são interseccionados pelos sistemas opressores que tensionam a exclusão da PcD, sobretudo da mulher com deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Esse também é um dos motivos que determina sua preferência pelo ensino remoto. Isso incorre no entendimento que a estrutura patriarcal movimenta e domina socialmente, contribuindo para exclusão e a subalternidade da mulher.

Em relação às mulheres com deficiência, a exemplo de Isabel:

Estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente,

enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639-640).

Essa análise corrobora que o movimento de apreensão da dimensão subjetiva da realidade não se dá de maneira isolada, dado que o fenômeno social é produzido por uma complexidade de eventos constituídos por mediações e determinações sociais que compõe a totalidade sem desconsiderar cada situação e cada sujeito (GONÇALVES, 2020). Posto isso, continuamos com a análise ainda do mesmo indicador: “Desafios do ensino remoto: entre as diferentes dificuldades, a falta de acessibilidade e sobrecarga emocional”.

Os pré-indicadores a seguir levantam à discussão de vários aspectos presentes no ensino remoto, que influenciam na aprendizagem dos universitários com DV:

Eu cheguei a desistir. Passei duas semanas sem assistir aula porque eu estava me sentindo muito atrás, não conseguindo estar no mesmo é... acompanhando mesmo os colegas de classe, [...] porque eu não conseguia ter acesso aos materiais. (Ana)

Eu mesmo não tive nenhuma dificuldade, inclusive eu apresentei trabalho de forma online e tive mais êxito. Eu posso dizer que foi muito gratificante porque eu tive professores que me mandavam o texto com antecedência. (Isabel)

Com essas ferramentas, elas podem influenciar no ensino e aprendizagem. É horrível, eu digo que é horrível. Você aprende, mas não como aprenderia presencialmente. (Júlio)

Os professores se empenharam ao máximo né, eu achei o ensino assim [...], não foi ruim não. Não é a mesma coisa de presencial. [...] Meu processo de aprendizagem presencialmente seria melhor. (Irene)

Eu estou participando e ao mesmo tempo eu digo que eu não estou aprendendo nada porque eu não sei usar a tecnologia. (Laura)

Como já anunciado, os pré-indicadores anteriores problematizam uma questão muito importante e fundante no processo educacional: o ensino e a aprendizagem. Ponderamos que,

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões

tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Mesmo entendendo que não há uma única forma de ensinar e nem de aprender, mas estas, “ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona – que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO 2021, p. 41). Nesse âmbito, uma complexidade de elementos medeia esse processo.

Martins e Moser (2012) acrescentam que mesmo que os meios digitais ampliem as possibilidades de aprendizagem, esta, só acontece se houver motivação e isso implica dizer que há diversos aspectos imbricados nesse movimento, não é algo que acontece isoladamente. Assim, não são apenas os materiais pedagógicos acessíveis que vão promover a inclusão. As circunstâncias em que o sujeito se encontra influenciam no processo de ensino aprendizagem. Desse modo não se deve esquecer que estamos vivenciando crises em vários aspectos da sociedade.

Um dos fatores que foi evidenciado é a acessibilidade nos materiais pedagógicos. Quando falamos de acessibilidade nos materiais pedagógicos depreende-se não apenas do formato acessível para o estudante, mas também o tempo que é disposto para o estudante ter acesso ao material para seu estudo. Conforme a participante Ana, esse foi um dos motivos que estava impedindo seu aproveitamento acadêmico, inclusive foi o que motivou até mesmo sua desistência temporária. Já na fala da participante Isabel, entende-se que ter acesso ao material das aulas com antecedência possibilitou a realização das atividades com êxito.

As condições objetivas expostas pelas estudantes Ana e Isabel tiveram relação com as práticas pedagógicas, visto que dispor de materiais pedagógicos acessíveis compõem o fazer pedagógico, e a falta desses materiais pode comprometer o processo de aprendizagem, foi o que aconteceu com Ana. Nesse âmbito, o diálogo entre docente e núcleo de acessibilidade é um dos possíveis nexos causais dessa problemática. Sobre isso, a Resolução nº. 34/2020-CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020, que versa sobre a implementação do Período Letivo Emergencial (PLE) discorre:

§3º O/A docente deverá construir com o NAC-UFAL estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação do/a discente com deficiência e/ou transtornos, e enviar ao NAC- UFAL o material a ser adaptado para a disciplina ao NAC, respeitando a legislação relacionada aos direitos autorais (PARÁGRAFO 3º, ART. 6º, CAP. 1)

Porém, constatamos que por vezes a interlocução não se efetivou por parte de docente, coordenação de curso e NAC, isso foi desvelado nas significações dos participantes que indicam problemas de acesso e adaptação de materiais pedagógicos.

Ponderamos que no processo de formação acadêmica dos universitários é importante considerar que as PcD estão entre as mais pobres da nossa sociedade, realidade esta, que dificulta ou impede o acesso aos bens e serviços necessários para o seu desenvolvimento. E para aumentar a desigualdade de oportunidades ou possibilidades de acesso, grande parte das ferramentas pedagógicas que dão acessibilidade para as pessoas com DV são de alto custo. Assim, os equipamentos digitais que permitem ampla funcionalidade se tornam inviáveis financeiramente para a maioria das pessoas com DV.

Um aspecto que deve ser destacado são as condições socioeconômicas para ter o acesso ao ensino remoto, que além das TDIC requer um ambiente favorável, o que pode ser muito complexo para grande parte da população. Saviani e Galvão refletem que, “é preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias” (2021, p. 44), que muitas vezes sequer tem o mínimo para se manter, ainda mais considerando a atual crise e o desemprego que se ampliou com a pandemia.

Nesse cenário, Saviani e Galvão (2021) compreendem que antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso considerar que fomos afetados por uma crise sanitária mundial, que obviamente tem consequências em diversas áreas, inclusive na educação, que em decorrência da pandemia da Covid-19 em que o isolamento social foi uma das medidas para tentar conter a disseminação do vírus foi implantado o ensino remoto. Existe uma complexidade de situações atreladas ao ensino remoto que interfere na aprendizagem do universitário e que não deve ser desconsiderada.

Reiterando as circunstâncias depreendidas neste indicador, a dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com DV explicitou que o ensino remoto não só

agudizou as barreiras que já existiam no presencial, mas também amplificou as desigualdades sociais ainda mais no contexto educacional das PCD. Isso só constata que “não se trata apenas de uma crise sanitária, mas, sobretudo de uma crise conjuntural criada pelo modelo de acumulação do capital que envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais” (SOUZA; *et al*, 2021, p. 4).

Continuamos com a análise agora a partir do indicador: “Inclusão/exclusão no ensino remoto: o uso das TDIC”, ainda que este esteja atravessando toda pesquisa. As TDIC nesse modelo de ensino tem um protagonismo implantado, difundido, alimentado e incentivado pelo sistema capitalista, visto que é lucrativa para os grandes empresários da área, ao mesmo passo que é excludente para o estudante que não tem meios de acesso a um equipamento tecnológico digital e/ou a internet para realizar seus estudos (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Em termos do uso das TDIC pelos estudantes com deficiência, Borges, Bandeira e Corrêa refletem que,

Apesar de existirem as chamadas Tecnologias Assistivas, as quais contribuem para ampliar as habilidades funcionais de seus usuários, grande parte das atividades a distância desenvolvidas nesses tempos de pandemia, sobretudo o ensino remoto, não atendem satisfatoriamente às necessidades desses sujeitos (2021, p. 56077).

Os autores continuam a refletir afirmando que nesse tempo de pandemia muitos desafios são impostos aos estudantes com deficiência, inclusive a falta de acessibilidades que muitas vezes se faz presente no ensino remoto, desconsiderando a especificidade do estudante.

Desse modo, essa relação com as TDIC compreende uma manobra implantada pelo capitalismo em que o sujeito é dominado pelas mercadorias (objetos que satisfaz necessidade), aqui dizemos que pelos equipamentos tecnológicos digitais como *smartphones*, *iphone*, *tablet*, *notebook* e outros. “A teoria marxiana desvenda o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam” (MARX, 1996, p. 34). E que faz com que o sujeito produza o produto e não tenha acesso a ele, e muitas vezes é controlado por ele, como por exemplo, algum aplicativo.

No entanto, devido às circunstâncias do momento atual em que o distanciamento social foi adotado, o ensino por meio das tecnologias digitais foi uma opção de caráter emergencial.

Tal experiência em curso revela um processo estressante e cansativo aos gestores, professores e estudantes que enfrentam uma pandemia sob intensa atividade laboral, exigindo abruptamente mudanças em sua metodologia de ensino, em seu fazer pedagógico, além de sobrecarga de atribuições diversas, demandadas pelos dispositivos digitais adotados (BORGES; BANDEIRA; CORREIA, 2021, p. 2).

As autoras traduzem o que tem sido a realidade no modelo de ensino remoto mediado pelas TDIC, como observamos no indicador anterior e também neste, em que os participantes destacaram a falta de acessibilidade das plataformas, também o ensino por meio das ferramentas digitais podem não ser satisfatório, e ainda a falta de conhecimento do uso das TDIC por parte de alguns estudantes e professores o que torna o processo mais complexo:

Tem todas as barreiras tecnológicas e também todos os ambientes não são acessíveis aos leitores de tela. (Edson)

Um que é extremamente difícil é o SIGAA³. [...] para as aulas eu acho que é bem acessível. (Ana)

O google meet, o classroom, são bem acessíveis. Depois que você tem intimidade com NVDA⁴ né, elas se tornam bem acessíveis, elas se tornam bem inclusivas, quer dizer são. (Júlio)

Eles [os professores] me enviam pelo Whatsapp, eu não acesso nem AVA não, nenhuma outra plataforma, ele só me manda tudo pelo whatsapp, aí facilita. (Isabel)

Nós temos alguns aplicativos que nos ajudam, como o leitor, mas tem algumas coisas que [...] não se adequam ao aplicativo, aí de qualquer forma nós precisamos da ajuda de videntes. (Irene)

Os pré-indicadores apontam que nem todos os ambientes virtuais são acessíveis - alguns por falta de recursos de acessibilidade, outros pela falta de habilidade/conhecimento do sujeito no uso das TDIC. Com isso, lembramos que o sujeito é resultado das suas múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013), o que implica dizer que se o sujeito não tem conhecimento para utilizar as tecnologias é porque não lhe foi oportunizada essa mediação.

Nesse percurso, concordamos com Nunes, Amorim e Caldas (2020) quando dizem que

³ SIGAA – Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas. Ferramenta virtual de administração da vida acadêmica do(a) estudante.

⁴ O NVDA (NonVisual Desktop Access) é um "leitor de tela" gratuito que permite a pessoas cegas e com deficiência visual a leitura de textos na tela do computador por meio de uma voz computadorizada.

não se nega as potencialidades das tecnologias digitais, mas é importante que não se esqueça que a exclusão digital e as diferentes necessidades de suporte de parte das pessoas com deficiência é uma realidade que deve ser considerada, principalmente no ensino remoto. Assim, não se deve naturalizar o fenômeno social, este é originário da produção humana da materialidade social, e não de divindade ou algo sobrenatural.

Essas são algumas reflexões diante de diversas críticas que foram tecidas pelos estudantes com DV nessa realidade que ainda estão vivenciando. O modelo do ensino remoto desencadeou o desmantelamento da educação brasileira que já pode ser observada na atualidade com o retorno gradativo das aulas presenciais.

Considerações finais

Considerando os dados e as discussões tecidas, é possível afirmar que no contexto pandêmico o universitário com deficiência visual foi e está sendo cruelmente invisibilizado diante das várias barreiras que existiram, sobretudo na prática pedagógica e na falta de apoio pedagógico institucional que desconsiderou a singularidade e a diversidade dos estudantes com deficiência visual, assim, suas necessidades educacionais não foram consideradas nesse modelo de ensino.

Concluimos que diversos posicionamentos dos principais agentes no processo educacional inclusivo seguem o viés ideológico do poder hegemônico, sendo a meritocracia um dos mecanismos que se evidencia nesse modelo de ensino. E assim se configura mais uma forma de exclusão, dado que as condições materiais não são iguais para todos, o que gera desigualdade social. O ensino remoto se caracteriza como mais um meio e resultado do movimento realizado pela estrutura econômica que rege o país para continuar acumulando riqueza à custa da alienação da população pobre/trabalhadora.

Contudo podemos afirmar que o ensino remoto promoveu um retrocesso no processo inclusivo dos universitários com deficiência visual da universidade em que foi realizada esta pesquisa. Isto significa que alguns universitários com deficiência visual desistiram de continuar, outros permanecem sendo violentados com situações de opressão, e invisibilidade.

Entendemos que a pandemia tensionou a implementação do ensino remoto e este provocou a precarização do trabalho docente, que conseqüentemente reverberou no processo

de ensino e aprendizagem. Assim a formação dos futuros profissionais possivelmente terá muitas lacunas.

Portanto, já tem mais de dois anos de pandemia, a população já está vacinada contra a Covid-19, e o ensino remoto vem sendo substituído pelo modelo híbrido. No entanto, nesse contexto, temos observado que as desigualdades têm se aprofundado cada vez mais, visto que, a educação ficou sucateada, a começar pelo ensino remoto que causou desistência de muitos estudantes, precarização da prática docente, fragilidade dos serviços de apoio à inclusão, e os cortes de verbas da universidade que potencializaram ainda mais o sucateamento da universidade e conseqüentemente o retrocesso no processo inclusivo da PcD na Educação Superior. Todos esses aspectos somados à opressão dos sistemas continuam atravessando a educação no contexto pandêmico que ainda estamos vivenciando.

Por fim, consideramos que diante de todo o contexto e situações excludentes vivenciadas por esses universitários no ensino remoto, em que múltiplas barreiras se ampliaram, geraram impacto na sua permanência na universidade, como também na qualidade do ensino-aprendizagem. Dito isto, consideramos que o devir será um caminho de muitos desafios e incertezas, enfrentamentos e resistências e sem perspectivas positivas diante do sucateamento em que se encontra a Educação Superior.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso em: 04 jan 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, mar. 2006. 26 (2) 222-245. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>> Acesso em: 04 jan 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; *et al.* A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. (Orgs.). **A**

dimensão subjetiva do processo educacional. São Paulo: Cortez, 2016.

BORGES, Liliana; BANDEIRA, Daniela Perri; CORRÊA, Shirley Beatriz Castro Coury. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 56075-56082 jun. 2021. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30985/pdf>> Acesso em 02 abr 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. De 28 de abril de 2020. Dispõe da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 mai 2022.

BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane Guimarães Alvim. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496> Acesso em: 23 mai 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, Jul./Dez., 2021. Disponível em <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>> Acesso em: 03 mai 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. In: Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). - Florianópolis: UFSC/CEF/NUP, 2017.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.*

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. *In: Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia.* Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7 n.13, p. 8 - 28, jan. – jun. 2012. ISSN 1809-7286.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I, livro primeiro o processo de produção do capital tomo 1, (Prefácios e Capítulos I a XII) Apresentação de Jacob Gorender Coordenação e revisão de Paul Singer Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012, p. 635-655. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/381/38124755003.pdf>> Acesso em: 04 mar 2020.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação** - Quarta edição. 2015.

NUNES, Tatiane; AMORIM, Alex; CALDAS, Leonardo. A pandemia de covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. Organização: MENDES, Amanda et al. In: **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

OLIVEIRA, Muriel Batista de; *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development** ISSN: 2525-8761918 Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>> Acesso em: 13 jul 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 - 2020. Disponível em <https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf> Acesso em: 05 mai 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana. Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI - No 67, p. 36-49 - janeiro de 2021. Disponível em <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> Acesso em: 01 mai 2020.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; *et al.* O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): Possibilidades para o Ensino (não) presencial durante a Pandemia COVID-19. **Revista Científica Educ@ção** v.4, n.8, p. 1171-1090 - outubro/2020. Disponível em <<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123/109>> Acesso em: 29 abr 2022.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra. Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun. 2018. Disponível em <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>> Acesso em: 25 abr 2022.

SOUZA, Adriana da Silva; *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>> Acesso em 11 ago 2021. ISSN: 2675-9144

UNESCO. **Secretário-geral da ONU prevê catástrofe na educação**. Disponível em <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/secretario-geral-da-onu-prevecatastrofe-na-educacao>> Acesso em: 8 set 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, CONSUNI/UFAL. **Resolução nº. 34/2020 CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020**. Disponível em <<https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/legislacao/resolucoes/rco-n-34-de-08-09-2020.pdf/view>> Acesso em: 23 abr 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Col ... [*et al*]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão em: 09/08/2022

Aceito em: 05/05/2023

Citações e referências conforme normas da:



A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL E AS RELAÇÕES COM DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS EM EDUCADORES: uma revisão integrativa da literatura

Silvia Adrião¹
Denise De Micheli²

Resumo: Este artigo procurou investigar qual o panorama que a comunidade acadêmica pôde identificar em relação à pandemia de covid-19 e suas consequências sobre a saúde mental dos educadores no Brasil. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico das produções publicadas sobre o tema no período de 2020 ao primeiro semestre de 2022. Ao ser realizada a pesquisa, pôde-se notar grande número de publicações relativas ao contexto da Pandemia e à Educação em geral. Trata-se de um período histórico bastante conturbado, que merece destaque e profundas análises. Foram encontrados muitos artigos com os mais variados recortes sobre o tema. Para a elaboração deste em específico, foram selecionadas pesquisas que faziam, especialmente, referência ao trabalho docente durante o período pandêmico no Brasil. De acordo com todas as pesquisas revisadas, há consenso de que o volume de trabalho e a mudança abrupta e sem formação específica para o ensino remoto acarretaram sobrecarga e aumento do mal-estar docente em geral. Distúrbios de comportamento, tais como ansiedade, depressão e estresse, já identificados na carreira docente antes da pandemia, estão fortemente presentes em diversas pesquisas e relatos.

Palavras-chave: Pandemia e professores. Levantamento bibliográfico. Saúde mental e professores.

THE COVID-19 PANDEMIC IN BRAZIL AND THE RELATIONSHIPS WITH BEHAVIORAL DISORDERS IN EDUCATORS: an integrative literature review

Abstract: This article sought to investigate the panorama that the academic community already identify in relation to the Covid-19 Pandemic and its consequences for the mental health of educators in Brazil. To this end, a bibliographic survey of published productions on the subject was carried out in the period from 2020 to the first half of 2022. When the research is carried out, a large number of publications related to the context of the Pandemic and Education in general can be noted. It is a very troubled historical period, which deserves prominence and deep analysis. Many articles with the most varied clippings on the topic were found. For the elaboration of this text, researches were selected that made reference especially to the teaching work during the pandemic period in Brazil. According to all the researches reviewed, there is a consensus that the volume of work and the abrupt change without specific training to remote teaching led to overload and an increase in teacher discomfort in general. Behavior disorders such as anxiety, depression and stress, already identified in the teaching career before the pandemic, are strongly present in several studies and reports.

Keywords: Pandemic and teachers. Bibliographic survey. Mental health and teachers.

¹ Doutoranda no Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo, Mestre em Educação: História, Política e Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Diretora Pedagógica da Escola AB Sabin, em São Paulo, e membro da RedSolare Brasil. E-mail de contato: silviaadriao@hotmail.com

² Professora Associada II do Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociências e Comportamento em Saúde e Educação na Adolescência (CIENCIA) - Diretório de Pesquisa do CNPq. Consultora do Setor Adolescência e Juventude da OMS/OPAS.

**LA PANDEMIA DE COVID-19 EN BRASIL Y LAS RELACIONES CON LOS
TRASTORNOS DE CONDUCTA EN LOS EDUCADORES:
una revisión integrativa de la literatura**

Resumen: Este artículo buscó investigar el panorama que la comunidad académica puede identificar en relación a la Pandemia del Covid-19 y sus consecuencias en la salud mental de los educadores en Brasil. Para ello, se realizó un levantamiento bibliográfico de las producciones publicadas sobre el tema en el período del 2020 al primer semestre del 2022. Al realizar la investigación se encontró una gran cantidad de publicaciones relacionadas con el contexto de la Pandemia y la Educación. Es un período histórico muy convulso, que merece atención y análisis profundo. Se encontraron muchos artículos con los más variados recortes sobre el tema. Para la elaboración de esta en particular, se seleccionaron investigaciones que hicieran referencia especialmente al trabajo docente durante el período de la pandemia en Brasil. De acuerdo con todas las encuestas revisadas, existe consenso en que la carga de trabajo y el cambio brusco y sin formación específica para la docencia a distancia provocaba sobrecarga y aumento del malestar docente en general. Los trastornos de conducta como la ansiedad, la depresión y el estrés, ya identificados en la carrera docente antes de la pandemia, están fuertemente presentes en varios estudios e informes.

Palabras clave: pandemia y docentes. Levantamiento bibliográfico. Salud mental y docentes.

Introdução

A pandemia de covid-19 trouxe para o mundo diversos desafios e em diferentes âmbitos: saúde pública, economia e social. Para todos os setores da sociedade a pressão, os anseios e a crise provocaram desdobramentos. Para o campo da educação não foi diferente.

A covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2020). Os coronavírus são encontrados desde meados da década de 1960, receberam esse nome graças às espículas na sua superfície, que lembram uma coroa (do latim *corona*) e são distribuídos amplamente entre humanos, outros mamíferos e aves, causando doenças respiratórias, entéricas¹, hepáticas e neurológicas (PIMENTEL et al., 2020).

Com o agravamento da pandemia de covid-19, diversas medidas preventivas foram adotadas, entre elas, o distanciamento social. Um estudo realizado por Duarte et al. (2020) indica que há possíveis consequências psicológicas desse confinamento em massa, como o aumento do índice de ansiedade, depressão, uso nocivo de álcool e menor bem-estar mental do que os índices populacionais usuais. De forma geral, pacientes com confirmação ou suspeita de covid-19 podem sentir medo das consequências da infecção – potencialmente fatal –, e os que ficaram em quarentena, ou prolongado isolamento, podem sentir tédio, solidão e raiva. Somam-

se ainda a instabilidade financeira e o aumento do desemprego que podem afetar o bem-estar psicossocial dos indivíduos. Mesmo com esses apontamentos, uma das principais formas de evitar a propagação do vírus foi a adoção do distanciamento social e a quarentena. Por esta razão, as escolas, assim como muitos estabelecimentos, foram fechadas e alunos e professores orientados a buscar outras formas de manter o vínculo com a aprendizagem e o trabalho escolar, ainda que a distância. Os professores tiveram de se adaptar ao novo contexto de forma abrupta. Além das preocupações que a própria carreira docente pode comportar, aliam-se o medo decorrente da pandemia e a inesperada mudança de modalidade de ensino, com a utilização de ferramentas tecnológicas.

No processo de saúde-doença, o trabalho é considerado um determinante social. Por isso, existe preocupação na articulação entre saúde, subjetividade e contexto social com fatores mais amplos, como a qualidade de vida. Particularmente, a atividade profissional do professor é avaliada como uma atividade complexa com demandas de contínuo equilíbrio físico, psíquico e social, o que reflete na percepção da qualidade de vida em geral (SANTOS et al., 2020).

A qualidade de vida possui importante papel na vida do ser humano: para sentir que se tem boa qualidade, é preciso sentir-se seguro, produtivo, saudável, aspectos estes que se repetem no termo “saúde”; tanto nos aspectos objetivos quanto nos subjetivos. Contudo, a saúde do indivíduo passa a ser determinante de acordo com seu estilo de vida, configurando-se como ações diárias do ser humano, refletindo em oportunidades e valores, desde seus hábitos alimentares até suas escolhas profissionais e pessoais, podendo garantir bem-estar, condições econômicas, oportunidades de lazer, convivência familiar e social, com acesso à educação e à cultura (MARTINS et al., 2020).

Em nosso país, a exclusão dos trabalhadores dos sistemas de proteção social – graças especialmente à enorme informalidade que atinge a maioria e a adoção das medidas de isolamento social durante o período pandêmico – produziu efeitos múltiplos sobre o trabalho assalariado: enquanto um grande número de brasileiros pertencentes às camadas economicamente mais vulneráveis perdeu, em parte ou totalmente, sua(s) fonte(s) de renda (COSTA, 2020). A esmagadora maioria de trabalhadoras e trabalhadores dos setores industrial e comercial e também de alguns segmentos essenciais do setor de serviços continuou exercendo seu trabalho *in loco* (NEDER, AMORIN, 2021), enfrentando os riscos físicos e psicológicos da

pandemia. Um contingente menor de trabalhadores, que atuam em trabalhos socialmente considerados mais intelectualizados, foi orientado a migrar compulsoriamente suas atividades laborais para o formato digital (ANTUNES, 2020) (CALDERARI et al., 2022).

A pesquisa realizada por Santos (2020) aponta que as condições de trabalho de grande parte dos docentes no Brasil compreendem falta de infraestrutura, baixa remuneração, elevado número de alunos em sala e o sentimento de desvalorização perante a sociedade, o que pode predispor-los a problemas físicos e psíquicos – em período anterior ao início do isolamento social decorrente da pandemia. Indicando que, mesmo em condições dadas como “normais”, a saúde mental dos professores já apontava sinais de preocupação.

De acordo com a pesquisa realizada por Fialho e Neves (2022), no cenário internacional, as dificuldades relatadas pelos professores foram bastante semelhantes com as que nos deparamos nas pesquisas nacionais. Como exemplo, os pesquisadores trazem um estudo transversal realizado por Klapproth et al. (2020) na Alemanha, que avaliou professores do Ensino Básico durante o período remoto no isolamento social, identificando que a maioria deles havia se deparado com barreiras técnicas e aumento do nível de estresse. Os autores trazem, também, a pesquisa de Pressley, Ha e Learn (2021), realizada nos Estados Unidos, com professores do Ensino Fundamental, que também identificou maior nível de estresse e de ansiedade naqueles responsáveis pela instrução virtual, indicando que as escolas deveriam oferecer o suporte necessário. Os autores trazem ainda estudos realizados nas Filipinas, por Oducado et al. (2020), que identificaram nível moderado de estresse associado à autoavaliação de saúde em metade dos professores participantes. No Peru, Estrada Araoz e Gallegos Ramos (2022) chamam atenção para o esgotamento emocional dos universitários peruanos no contexto da covid-19 (FIALHO E NEVES, 2022).

A pesquisa realizada para o artigo aqui apresentado buscou identificar quais produções acadêmicas foram publicadas e que podem ajudar a compreender os impactos das mudanças que a pandemia acarretou na rotina docente, com ênfase nas publicações que discorrem sobre a saúde mental dos educadores no Brasil. A partir de levantamento bibliográfico, foi possível identificar grande quantidade de publicações que tratam de diversos aspectos relacionados à pandemia e à educação. No período de dois anos, foco do levantamento bibliográfico, tivemos uma série de publicações que abordam: questões do ensino remoto e pandemia, metodologias

e pandemia, dificuldades de aprendizagem e aspectos ligados ao desenvolvimento dos estudantes em isolamento social, publicações que tratam das questões curriculares, questões de saúde física e emocional de alunos e também de professores, e reflexões sobre novas abordagens pós-pandemia, entre muitos outros artigos que tratam do tema. Sendo assim, para que se possa realizar melhor aproximação ao debate “Pandemia e distúrbios comportamentais em educadores”, foi necessário filtrar a pesquisa, com enfoque em produções brasileiras, que abordassem questões que destacassem a condição de trabalho e saúde mental docente.

Metodologia

A revisão integrativa foi delimitada do período de 2020 ao primeiro semestre de 2022. Foram realizadas buscas nas plataformas de artigos acadêmicos: Scielo, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Foram priorizados artigos que tratavam da relação covid-19 e educadores no Brasil. Utilizaram-se os descritores e o cruzamento das palavras-chave para facilitar a busca dos dados.

Quadro 1 – Exemplo de descritores e booleano

Descritores (exemplo)	Cruzamento de palavras-chave (Exemplo)
Pandemia	Pandemia x Educadores
Educadores	Distúrbios Comportamentais x Educadores
Professores	Professores x Pandemia
Distúrbios comportamentais	Ansiedade, depressão e estresse x Professores
Ansiedade, depressão e estresse	Ensino remoto x Educadores
Ensino remoto	Quarentena x Professores
Quarentena	
Booleano	And / Or

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico (2022)

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento por títulos. Foram identificados mais de 2 mil artigos científicos que tratavam, de alguma forma, da relação entre pandemia e atividade docente. Para melhor recorte, optou-se por filtrar apenas artigos acadêmicos produzidos no Brasil.

A segunda etapa foi a leitura dos resumos. Tendo como área de interesse as condições de trabalho docente ao longo da pandemia, impactos e impressões sobre a qualidade de vida e

nas atividades profissionais dos educadores, foram selecionados 25 artigos que podem ser distribuídos de acordo com o quadro abaixo.

A terceira etapa da pesquisa foi a leitura na íntegra dos artigos selecionados para maior compreensão dos aspectos ligados ao impacto da pandemia na atividade docente e trazer elementos para a compreensão do cenário imposto para a categoria.

Quadro 2 – Artigos selecionados

Pandemia e Professores da Educação Básica	18 artigos tratavam de aspectos relacionados aos professores da Educação Básica
Pandemia e Professores do Ensino Superior	5 artigos tratavam de aspectos relacionados aos professores da Educação Superior
Pandemia e docentes de modo geral	3 artigos tratavam de aspectos relacionados à categoria docente em geral

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico (2022)

Resultados e discussão

Nas últimas décadas, é possível notar um indicador ascendente no processo de adoecimento entre os docentes ligado às condições de trabalho. Deste modo, quando nos referimos ao sofrimento mental dos professores, compreendido por meio de um conjunto de manifestações do corpo e da psique, como estresse, ansiedade, depressão e fadiga, estamos nos dirigindo ao que seria a introdução da expressão contemporânea “mal-estar docente” (PEREIRA et al., 2020).

Aliam-se ao citado mal-estar docente o fechamento das escolas e a mudança abrupta para modalidades de ensino remoto. Segundo Silva e Santos (2021), o ensino a distância ou remoto colocado em prática no terreno da educação de forma verticalizada, sem conhecimento profundo das necessidades e particularidades dessa realidade educativa, potencializou ainda mais a precarização do trabalho docente ao desencadear processos de perda da autonomia, de imposição de práticas pedagógicas e de sobrecarga de atribuições.

A pesquisa realizada por Calderari et al. (2022) sobre as condições de trabalho dos professores universitários durante a pandemia aponta que a mudança de modalidade de ensino favoreceu a expansão do denominado “ensino a distância” (EAD), hoje dominado por grandes instituições e pelas *holdings* financeiras (PISSINATO, COUTINHO, 2019). As instituições de ensino superior (IES) privadas (ao contrário das universidades públicas, que inicialmente

suspenderam suas atividades) optaram por adotar o que convencionalmente passou a ser denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), que apresenta traços de improvisação do uso de recursos para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem e deficiências nos processos de suporte ao ensino (CALDERARI et al., 2022).

Por estarem na linha de frente do trabalho nas universidades durante a pandemia, os participantes da pesquisa organizada por Calderari et al. (2022) relataram sentir-se sobrecarregados:

A sobrecarga foi atribuída, especialmente, a três fatores: primeiro, em decorrência de os docentes serem imbuídos de funções como técnicos de informática, produtores de conteúdo digital e atividades relacionadas à edição de áudios e vídeos; segundo, por serem cobrados pelos alunos por demandas administrativas; e terceiro, pelo fato de que os próprios docentes, motivados por empatia e sentimento de cuidado para com os educandos, acabaram repassando seus contatos de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp. O acúmulo de atividades e funções, a ausência de suporte institucional e a onipresença dos alunos nos aplicativos de mensagens geraram nos entrevistados a sensação de que seriam “professores a todo o tempo”, incapazes de se desligar das rotinas de trabalho dentro de seus ambientes residenciais (CALDERARI et al., 2022).

A pesquisa, realizada por Santos, Lima e Sousa (2020), ilustra as condições estruturais e a ausência de um processo formativo para o enfrentamento da nova modalidade de trabalho e a uma dinâmica de organização curricular que envolve não apenas recursos tecnológicos, mas, sobretudo, lidar com vidas, com pessoas em situações de mudança. A pesquisa também traz a pressão sofrida pelos professores para o cumprimento curricular e do calendário letivo, às pressas e sem planejamento. A dificuldade dos alunos para acessarem o ensino remoto e de suas famílias de acompanharem os filhos nessa nova jornada agravaram o estresse docente que, apesar das dificuldades, procuraram reinventar-se, reconstruir-se em seus processos identitários, uma vez que as mudanças ensejadas pelo ensino remoto implicam novos modos de se relacionar com sua profissão, com os estudantes e com as famílias (SANTOS et al., 2020). Essa e outras pesquisas ressaltam que o trabalho docente se avolumou de forma intensa na realização da prática pedagógica a distância, cujos horários foram demasiadamente ampliados pelas condições de acesso tecnológico e/ou apoio familiar. Foi tudo muito rápido. Não havia um plano estratégico para organizar as aulas de forma on-line, pois, de acordo com o parecer

do Ministério da Educação: “A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares são de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino” (BRASIL, 2020, p. 5).

Diversos docentes colocaram suas dificuldades, e no artigo em forma de relato de experiência feito pela docente Sílvia (2021) podemos acompanhar o desenrolar da condição de trabalho de uma professora ao longo dos primeiros meses da pandemia, que nos serve de exemplo para entendermos como foi se tornando complexo o exercício da função. “Era comum não assistirem às aulas ou não enviarem atividades por falta de um acompanhamento mais efetivo da família (alunos). Outra situação muito comum era a falta de equipamento para administrar a rotina escolar quando eram um ou mais irmãos estudando na escola, às vezes no mesmo horário.” Já no artigo de Vitorassi (2021), ela conta como foi a difícil tarefa de equilibrar o trabalho docente, a redução salarial e o luto da perda de familiares na pandemia. “Em meados de agosto tivemos mais uma notícia (bastante desanimadora): a redução salarial. Sofremos um corte de 25% no salário, pois a escola não teria como se manter caso isso não acontecesse...”

Os artigos encontrados na presente revisão integrativa intitulados “A experiência de professores no ensino remoto: Dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia” (LEÃO et al., 2021); “As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19” (SILVA et al., 2022); e “Professores em tempos de pandemia: Percepções, sentimentos e prática pedagógica” (BESSA, 2021), também evidenciaram a falta de recursos para o trabalho docente durante a migração para o ensino remoto, o desamparo formativo para exercer tal modalidade de ensino, o aumento da carga de trabalho e a sobrecarga física e emocional.

Com todo o cenário decorrente da pandemia e o complexo exercício da função docente, algumas pesquisas tratam dos distúrbios de comportamento em educadores. Esses distúrbios são relacionados à noção de adoecimento mental: um estado de luta do sujeito contra as forças que o estão empurrando em direção ao sofrimento psicológico. E esse sofrimento é formado por meio dos sintomas de insatisfação, estresse e ansiedade. O indivíduo não conseguia manter equilíbrio emocional e estabilidade entre as atividades que costumava realizar (OLIVEIRA E SANTOS, 2021).

A depressão, a ansiedade e o estresse são patologias que têm se agravado no período da pandemia de covid-19. Estudos demonstram que os professores sentiram o impacto do contexto

não apenas nas dimensões financeiras, afetivas e éticas, mas também, nas dimensões motivacionais, levando ao desânimo, à depressão, à ansiedade e à exaustão (FREITAS et al., 2022).

O estudo realizado por Leão et al. (2022) com 15.641 professores de 795 municípios mineiros apontou que aproximadamente 80% dos participantes não estavam satisfeitos com o trabalho docente durante a pandemia. Essa “não satisfação” apresenta relação com a intensificação das atribuições relacionadas à docência e às mudanças causadas no sistema educacional diante da pandemia de covid-19.

Outro artigo identificado para este levantamento foi o que faz referência a um estudo comparativo com professores da Educação Básica de todo o Brasil, buscando entender alguns impactos do trabalho pedagógico remoto emergencial em variáveis associadas com sofrimento psicológico. Foi observado o efeito do tipo de trabalho remoto sendo realizado sobre todas as variáveis analisadas, como aumentos em ansiedade, afeto negativo e estresse percebido. Foi observado, também, que a experiência prévia com trabalho pedagógico remoto pareceu moderar o efeito no caso do afeto negativo (TROTINHO et al., 2022).

A pesquisa realizada por Guimarães et al. (2022) tratava mais das questões físicas, como riscos ergonômicos durante a atividade docente remota. Foi apontada a prevalência de dor entre 94,7% dos professores que participaram e as queixas mais frequentes foram dores no pescoço, nas vértebras lombares e no ombro direito. Os principais riscos ergonômicos observados foram: sobrecarga mental (estresse), mesa de trabalho e monitor inadequados.

Em relação ao uso de álcool, entendido na literatura como uma das formas para o alívio da tensão e do estresse, pode-se afirmar que, considerando os problemas decorrentes da pandemia, como o distanciamento social, o aumento no consumo de bebidas alcoólicas ficou ainda mais proeminente e prejudicial. Consumir bebidas alcoólicas excessivamente representa um grave problema de saúde pública, com potenciais efeitos socioeconômicos e sobre a saúde física e mental dos indivíduos. Ao longo da pandemia, foi realizado um estudo internacional (em 83 países) sobre o consumo de álcool. Entre os participantes, 36% relataram aumento do consumo de álcool durante o período pandêmico (LEÃO et al., 2022). No Brasil, o aumento do consumo de álcool ocorreu em 17,6% da população adulta durante o período de isolamento social.

No estudo realizado com professores da rede pública estadual de Minas Gerais, foi apontado um aumento do consumo de álcool, associado a fatores sociodemográficos e

econômicos, condições de trabalho durante a pandemia (realização de trabalho remoto, dificuldade em realizar as atividades, satisfação com o trabalho), comportamentos/hábitos de vida (adesão ao distanciamento social, tabagismo, desejo de cuidar da aparência física, alimentação, atividade de lazer) e condições de saúde (LEÃO et al., 2022).

Conclusão

Não é de hoje que a função docente vive a tensão de exercer importante papel social e, ao mesmo tempo, catalisar as dores e as mazelas de nossa sociedade no microcosmo do chão da escola. Se colocarmos uma lupa e olharmos ainda mais de perto o recente período vivido (a pandemia de covid-19), podemos inferir que a categoria, assim como outros campos de atuação, foi fortemente atingida.

Durante a realização desta pesquisa, foi percebido grande volume de publicações que abordam a questão da pandemia e seus desdobramentos, em diversos campos, o que reforça a ideia de que se trata de um período histórico consideravelmente importante e que merece atenção para que se possa tirar de toda essa experiência traumática aprendizagens valiosas para toda a humanidade. Foi possível identificar uma expressiva quantidade de produções que trataram de questões curriculares, das dificuldades e possíveis sequelas na aprendizagem dos alunos por conta da interrupção do ensino presencial. Muitos trabalhos debatendo melhores modelos de ensino ou relatos de experiência, porém, do ponto de vista da experiência docente durante o período pandêmico, demonstraram uma menor quantidade de publicações. Este levantamento bibliográfico teve por objetivo também compreender um pouco melhor os impactos que a pandemia de covid-19 gerou no campo da educação e, em destaque, na atividade docente e na qualidade de vida dos educadores, foco principal deste levantamento.

Nos artigos estudados, a questão da súbita, desestruturada e difícil adaptação ao ensino remoto ou a distância impactou profundamente o trabalho docente, que já vinha de um processo histórico de precarização. Pesquisas indicam alto número de alunos em sala, escolas com condições estruturais precárias, baixa remuneração, grande quantidade de horas trabalhadas semanalmente, baixa valorização pela sociedade em geral, enfim, uma situação que exige muita atenção já anteriormente à pandemia. Neste levantamento bibliográfico, professores relatam, em diversas pesquisas, um aumento da jornada, pressão para atingir resultados e garantir o

mínimo de vínculo com os alunos, apesar das mais diferentes variáveis que agravaram a dificuldade em exercer a prática educativa.

Em diversas pesquisas, pode-se averiguar que a categoria relatou dificuldades em se adaptar ao ensino a distância, ao uso de tecnologias, além da dificuldade do trabalho isolado, atividade quase incompatível com a essência do trabalho escolar. As dificuldades experimentadas durante a pandemia recaíram acerca do uso de diferentes ferramentas educacionais e no gerenciamento de tempo ou na organização pessoal para atender às diversas demandas. Os professores tiveram de se adaptar ao novo contexto de forma abrupta. Além das preocupações que a própria carreira docente pode comportar, aliaram-se o medo decorrente da pandemia e a inesperada mudança de modalidade de ensino.

Outro fator consideravelmente presente nas pesquisas é a piora nos índices de qualidade de vida com o aumento de distúrbios de comportamento, como ansiedade, depressão e estresse. Nesse levantamento, procurou-se trazer pesquisas de diferentes regiões do País para melhor entender a situação. Apesar das diferenças regionais, os indicadores de pensamentos negativos e diminuição do bem-estar pessoal são sempre semelhantes. O aumento do uso de álcool é um dos fatores que indicam a piora na sensação de bem-estar.

Considerando o quadro negativo referente ao fazer pedagógico, reafirma-se a necessidade da atenção e do cuidado contínuos da saúde dos profissionais da educação no contexto de retorno às atividades de trabalho, que precisa ser direcionado sob o enfoque da saúde coletiva e da vigilância em Saúde do Trabalhador (SOUZA et al., 2022).

Também podemos inferir, com base neste levantamento, que se faz necessário grande investimento na melhora das condições de trabalho docente. Melhoras estruturais e ampliação de recursos para garantir mais qualidade na prática pedagógica. Aumento do efetivo docente para melhor distribuição de alunos em sala e buscar atender às singularidades dos grupos com mais atenção. São necessárias melhores condições salariais, que podem refletir em melhores condições de vida para a categoria e, por consequência, aumentar a sensação de bem-estar. Enfim, recomenda-se um conjunto de ações para garantir a retomada da escolarização e do trabalho dos professores, no pós-pandemia, buscando reverter os indicadores de precariedade e de adoecimento dos profissionais da educação. Este levantamento bibliográfico aponta também a necessidade de mais estudos e atenção a essas questões.

Referências

ALVARENGA, R. Et al. **Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia do covid-19.** Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida. 2020. Disponível em: <https://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=538>. Acesso em: 18 de junho de 2022

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado** Boitempo Editorial, 2020.

BESSA, S. **Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica.** Devir Educação, 183-205. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.410>

BRASIL. **Ministério da Saúde. O que é coronavírus? (COVID-19).** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em: 14 de jun. de 2022.

BRASIL, M. da E. **Conselho Pleno. Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020.** Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 de junho de 2022.

CALDERARI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. **PROFESSORES O TEMPO TODO: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES MATERIAIS, FÍSICAS E PSICOLÓGICAS DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.** REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 28, n. 2, p. 487–524, maio 2022.

COSTA, S. S. **Pandemia e desemprego no Brasil.** Revista de Administração Pública, v. 54, p. 969-978, 2020.

DUARTE, M. Q. Santo, M. A. S. Lima, C. P. Portella, J. Marcelli, G.C. **COVID-19 e os impactos na saúde mental: uma amostra do Rio Grande do Sul.** Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ghSHWNYkP6gqJm4LQVhkB7g/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 14 de junho de 2022.

ESTRADA ARAOZ, Edwin Gustavo; GALLEGOS RAMOS, Nestor Antonio. **Esgotamento emocional em estudantes universitários peruanos no contexto da pandemia de covid-19.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2022.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. **Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e260256, 2022.

FREITAS, R. F. et al. **Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19.** v. 70, n. 4 p. 283-292. Epub 29 nov. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0047-2085000000348>>. 1982-0208. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000348>. Acesso em: 18 junho 2022.

GUIMARÃES, B. et al. **Pandemia de COVID-19 e as atividades de ensino remotas: riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos dos docentes do Instituto Federal Catarinense.** Epub 28 abr. 2022. ISSN 2316-9117 p. 96-102. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/21020229012022PT> Acesso em: 18 junho 2022

KLAPPROTH, Florian et al. Teachers' experiences of stress and their coping strategies during Covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, Düzce, v. 4, n. 4, p. 444-452, 2020.

NEDER, V; AMORIN, D 86% dos brasileiros não conseguem trabalhar remotamente – O Estadão. 21 mar. 2021. Disponível em: [86% dos brasileiros não conseguem trabalhar remotamente \(terra.com.br\)](https://www.estadao.com.br/86-dos-brasileiros-nao-conseguem-trabalhar-remotamente/). Acesso em 15 julho. 2022.

MARTINS. A. C. B. L, Damasceno. R. S, Sousa. M, A de, Ripardo. M, V, S, Albuquerque. L, V, C. Melo. M, A, C, **A Experiência De Professores No Ensino Remoto: Dilemas, Saúde Mental E Contextos De Trabalho Na Pandemia.** Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468> Acesso em: 18 junho 2022.

LEÃO, A, C, A et al. **Consumo de álcool em professores da rede pública estadual durante a pandemia da COVID-19.** p. 5-15. 2022. Epub 21 fev. 2022. ISSN 1982-0208. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000368>. Acesso em: 18 junho 2022

ODUCADO, Ryan Michael F. et al. Perceived stress due to Covid-19 pandemic among employed professional teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation*, Sevilla, v. 15, p. 305-316, 2020.

OLIVEIRA, E.C. Santos, V.M. **Adoecimento Mental Do Professor Da Educação Básica No Brasil.** Anais do SIMEDUC. Disponível em: <https://tiradenteslegada.emnuvens.com.br/simeduc/article/view/14868> Acesso em: 14 de jun.2022.

PEREIRA, H. P. Santos, F. V. Manenti, M. A. **Saúde Mental De Docentes Em Tempos De Pandemia: Os Impactos Das Atividades Remotas.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista. 26-32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: [SAÚDE MENTAL DE DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES REMOTAS | Boletim de Conjuntura \(BOCA\) \(ioles.com.br\)](https://www.ioles.com.br/boletim-de-conjuntura-boca/saude-mental-de-docentes-em-tempos-de-pandemia-os-impactos-das-atividades-remotas/). Acesso em: 18 jun. 2022.

PIMENTEL, R. M. M et al. **A disseminação da covid-19: um papel expectante e preventivo na saúde global.** São Paulo. v. 30, n. 1, p. 135-140, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822020000100017&lng=pt&nrm=iso

PISSINATO, W.; COUTINHO, L. C. S. A influência das fusões e aquisições no processo de financeirização da educação superior brasileira. *Laplage em Revista*, v. 5, p. 127-144, 2019.

PRESSLEY, Tim; HA, Cheyeon; LEARN, Emily. Teacher stress and anxiety during Covid-19: an empirical study. *School Psychology*, Washington, DC, v. 36, n. 5, p. 367-376, 2021.

SANTOS, E. L, I. S. SOUSA, N. J. **“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia.** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 5, n.

16, p. 1632-1648, dez. 2020.

SANTOS, E. C. Espinosa, M. M. Marcon, S. R. **Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental.** Acta Paul Enferm. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/zx5RMBbTgSyNFhcyG4PZ3mD/abstract/?lang=pt>

SILVA, E. R. da. Santos, T. P. dos. **O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica.** Travessias, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27632> Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, F. J. A. et al. **As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.** Research, Society and Development v. 11, n. 2, p. e17511225709, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25709> Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, R, R, V, et al. **Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores (as) do estado de Minas Gerais, Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva v. 26, n. 12 p. 6117-6128. ISSN 1678-4561. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>. Acesso em: 18 junho 2022.

SOUZA, K, R. de et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.** Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2021, v. 19. Epub 19 Out 2020. ISSN 1981-7746. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309> Acesso em: 15 jun. 2022.

TONUCCI, F. **Não vamos perder esse tempo precioso dando lições de casa.** Diário El País. Abril de 2020. Disponível em: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TROITINHO, M, C, R. et al. **Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19.** Trabalho, Educação e Saúde. Epub 08 Dez 2021. ISSN 1981-7746. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Acesso em: 15 jun. 2022

VITORASSI, S. **Experiência pandêmica em um ano histórico.** Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 37, p. 103-117, 28 jul. 2021.

Submissão em: 29/09/2022

Aceito em: 24/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM ANÁLISE:
entre desafios e limites**

Eduardo Antônio de Pontes Costa¹
Daniela da Silva Gomes²

Resumo: Este artigo busca refletir sobre uma prática de alfabetização para a EJA ofertada, por um sistema público de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19. O pressuposto deste trabalho parte da afirmação de que uma prática de alfabetização na relação com a EJA deve partir dos sujeitos contextualizados pela sua história. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo, com base em uma pesquisa bibliográfica e em fontes documentais, realizada em duas escolas da rede pública de ensino. Foi aplicado um questionário junto a professores e alunos dos Ciclos I e II da EJA. A organização e o tratamento dos dados fundamentam-se na análise de conteúdo. Os dados indicam que os professores se deparam com limites nas atividades de alfabetização no formato remoto: acompanhar o desempenho educacional por meio das atividades de leitura e de escrita, manter o isolamento social e não ter acesso a outros recursos tecnológicos. Sobre os alunos, a precariedade no uso de dados para acompanhamento das aulas, a ausência do professor para o apoio pedagógico e a dificuldade para manusear o celular são desafios da oferta do ensino remoto. De um modo geral, o isolamento social produz efeitos preocupantes na frágil relação entre o direito à educação e os sujeitos da EJA. Na história da educação brasileira, embora os progressos na relação entre EJA e alfabetização, é impossível, tanto na prática quanto na teoria, ignorar os dados coletados nesta investigação, os quais destacam os efeitos preocupantes das práticas de alfabetização ofertadas na modalidade remota ou híbrida.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Ensino remoto.

**THE PRACTICE OF ADULT LITERACY IN ANALYSIS:
between challenges and limits**

Abstract: This article aims to reflect on a literacy practice for Youth and Adult Education (EJA) offered by a public education system in the context of the Covid-19 pandemic. The presupposition of this work starts from the statement that a literacy practice in relation to EJA must start from the subjects contextualized by their history. Methodologically, it is a qualitative and quantitative study, based on a bibliographic research and on documental sources, carried out in two public schools. A questionnaire was applied alongside teachers and students of Cycles I and II of EJA. The organization and treatment of data are based on content analysis. The data indicate that teachers face limits in literacy activities done through the remote format: monitoring educational performance through reading and writing activities, maintaining social isolation and not having access to other technological resources. Regarding the students, the precariousness in the use of data to keep up with classes, the absence of the teacher for pedagogical support and the difficulty in handling the cell phone are challenges in the offering of remote teaching. In general, social isolation produces worrying effects on the fragile relationship between the right to have an education and the subjects of EJA. In the history of Brazilian education, despite the

¹ Doutor em Educação/UFF. Mestre em Ciências (Fiocruz). Formação e Licenciatura em Psicologia/UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública. E-mail: eduapcosta@gmail.com

² Professora da Educação Infantil da Rede Privada de Ensino. Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Campus João Pessoa. Membro do Grupo de Pesquisa Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública. E-mail: dannyelagomes64@gmail.com

advances in the relationship between EJA and literacy, it is impossible, both in practice and in theory, to ignore the data collected in this investigation, which highlight the worrying effects of literacy practices offered in remote or hybrid modalities.

Keywords: EJA. Literacy. Remote teaching.

PRÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN ANÁLISIS: entre desafíos y límites

Resumen: Este artículo busca reflejar sobre una práctica de alfabetización para EJA ofrecida por un sistema de educación pública, en el contexto de la pandemia del Covid-19. El presupuesto de este trabajo parte del enunciado de que una práctica alfabetizadora en relación a las EJA debe partir de los sujetos contextualizados por su historia. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo y cuantitativo, basado en una investigación bibliográfica y fuentes documentales, realizado en dos escuelas públicas. Se aplicó un cuestionario a docentes y estudiantes de los Ciclos I y II de la EJA. La organización y el tratamiento de los datos se basan en el análisis de contenido. Los resultados señalan que los docentes enfrentan límites en las actividades de lectoescritura en el formato a distancia: monitorear el desempeño educativo a través de actividades de lectura y escritura, mantener el aislamiento social y no tener acceso a otros recursos tecnológicos. Respecto a los estudiantes, el precario uso de datos para el seguimiento de las clases, la ausencia del docente para el apoyo pedagógico y la dificultad en el manejo del celular son desafíos de la oferta de enseñanza a distancia. En general, el aislamiento social produce efectos preocupantes en la frágil relación entre el derecho a la educación y los sujetos de la EJA. En la historia de la educación brasileña, a pesar de los avances en la relación entre EJA y alfabetización, es imposible, tanto en la práctica como en la teoría, ignorar los datos recogidos en esta investigación, que destacan los efectos preocupantes de las prácticas de alfabetización ofrecidas en remoto o híbrido.

Palavras-clave: EJA. Alfabetización. Educación a distancia.

Introdução

No plano dos documentos legais, são indiscutíveis a visibilidade e a materialidade do reconhecimento do direito à educação no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que efetivamente é produzido pelos sistemas de ensino em termos da oferta e da garantia de escolarização, a visibilidade e a materialidade do reconhecimento ainda são um desafio a ser superado – conforme estudos sugerem, quando estes buscam analisar a relação entre a oferta e a garantia do direito à educação, em especial, para o segmento dos jovens, adultos e idosos (PAIVA, 2016; SANTOS; REIS, 2016; HADDAD, 2017).

No plano do reconhecimento, a Educação de Jovens e Adultos apresenta temas diversos e imprescindíveis para o campo da formação de professores: diversidade cultural, gênero, formação profissional, questões étnico-raciais, formação de professores, educação do campo, alfabetização de adultos etc.

Esses elementos apontam-nos, certamente, para os históricos avanços da EJA no campo do direito à educação. Avanços esses representativos das lutas dos movimentos sociais e populares em defesa dos direitos sociais, da escola pública, de fato republicana, laica, de qualidade e para todos.

Desde os aprendizados históricos de Paulo Freire, para pensarmos a alfabetização de adultos – resistindo às práticas de instrumentalização advindas das campanhas de alfabetização no contexto urbano e rural e considerando os sujeitos e suas histórias –, a alfabetização de adultos, como campo teórico e prático, é objeto de estudos e pesquisas fundamentadas em autores e lugares distintos e práticas diversas.

Nas nossas práticas de alfabetização, partimos da realidade dos nossos alunos e alunas para juntos pensarmos alfabetização por outras lentes, por outros olhares. Partimos do pressuposto de que as nossas práticas educativas, ao refletirem sobre diferentes contextos sociais e culturais, funcionam como pontos de inflexão, pois traduzem tempos provisórios: saberes-fazer pedagógico-didáticos em permanente construção. Ora, esse pressuposto nos permite considerar a relação entre EJA e alfabetização como um processo educativo criador do sujeito em diálogo permanente com o seu contexto social e cultural.

Na pandemia da Covid-19, entendemos que esses elementos se tornam ainda mais desafiadores para os sujeitos da EJA: os alunos e professores da escola pública. Em primeiro lugar, questionamos: como podemos pensar a oferta de alfabetização para adultos num contexto de total excepcionalidade? Quais seus possíveis impactos?

Problematizar essas questões é colocar em análise a efetividade do direito para a educação de adultos. Na pandemia da Covid-19, parece-nos que “outras práticas de adaptação mantêm o mesmo rumo” para os sujeitos da EJA. Os trabalhos de Cunha Júnior *et al.* (2020), Moraes e Brito (2020), Pires, Lima e Souza (2020), Cunha, Neves e Costa (2021) sinalizam, cada um ao seu modo, para os efeitos “intransponíveis” da pandemia no âmbito da oferta e da garantia da educação de adultos.

Em segundo lugar, não podemos esquecer os inúmeros motivos que levaram – e levam – o alfabetizando a ter seus direitos educacionais negados. Independentemente desses motivos, fazer-se exercer esses direitos é, minimamente, respeitar as trajetórias de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA (ARROYO, 2007). Torná-los visíveis pode ser o caminho para a superação do

que historicamente lhes foi negado: o direito à educação.

Diante dessas considerações, parece-nos ser relevante uma análise dentro de um cenário que passa a ser ainda mais preocupante, o da crise sanitária, provocada pelo Sars-Cov-2, vírus causador da Covid-19. Em vista dessa pandemia, as aulas presenciais foram suspensas; logo, o trabalho e o ensino remoto passaram a definir as regras do cotidiano escolar. No nosso caso, interferiu maciçamente no processo educativo de todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades, em especial, dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, as orientações da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEEPB) passaram a redefinir e redirecionar, no contexto pandêmico, a proposta curricular, o calendário escolar e os processos educativos e avaliativos de todas as escolas da Educação Básica (PARAÍBA, 2020).

Sabemos que alfabetização e letramento – pelos métodos tradicionais – e práticas de “alfabetizar letrando” – pelos métodos não tradicionais – (ALBUQUERQUE, 2007; BARBOSA, 2007; SILVA; ANDRADE, 2007) representam avanços conceituais e práticos importantes para o trabalho pedagógico-didático com os jovens e adultos. E indagamos: como os alunos da EJA, a partir do ensino remoto ou híbrido, estão se percebendo/descobrendo “dentro da letra” diante de uma realidade delicada e preocupante, como a que temos vivenciado desde março de 2020?

Alfabetização no contexto remoto e híbrido

EJA, alfabetização de jovens e adultos e as preocupantes taxas de analfabetismo são questões que estão, intrinsecamente, ligadas à realidade educacional brasileira. Essa problemática recorrente é investigada por pesquisadores cuja temporalidade dos estudos apontam que, inclusive, estamos longe de erradicar o analfabetismo na prática (RIBEIRO, 2001; ALBUQUERQUE, 2007; PERES, 2011; RODRIGUES; MOREIRA, 2020).

Ainda que se tenha vivenciado algum progresso na seara educacional, não há como fugir dos retrocessos. Alguns até incontroláveis pela ciência, como é o caso da pandemia. Buscando refrear o avanço da Covid-19, todos os países do mundo foram forçados a adotar, em caráter de urgência, mudanças nos sistemas de trabalho e de ensino. Foram criadas e instauradas práticas e estratégias diversas, cujos efeitos ainda não temos condições de mensurar, visando não apenas reduzir os riscos de contágio e disseminação do vírus, mas também conduzir a sociedade a uma nova forma de convívio limitado, com isolamento, distanciamento, uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), entre outros manejos sociais. O ensino, antes presencial, passa a ser

oferecido de forma remota ou híbrida, na tentativa de manter as atividades escolares e acadêmicas em pleno funcionamento. E no campo da Educação de Jovens e Adultos, Cunha, Neves e Costa (2021, p. 28) afirmam enfaticamente que “Os impactos da pandemia são enormes, tanto a nível social, como econômico, político, cultural, histórico e educacional sem precedentes na história recente das epidemias”.

Por essa perspectiva, pesquisas indicam que alunos das classes populares – os mais penalizados – não dispõem dos meios e dos instrumentos eletrônicos necessários para a sua aprendizagem durante as aulas remotas (MORAIS; BRITO, 2020); problemas com internet, tecnologias e meios digitais também representam grandes dificuldades para alunos que já trazem consigo “[...] uma imagem marcada pela falta de autoestima e pela insegurança”, segundo afirma Barbosa (2007, p. 54).

A forma pela qual professores e alunos foram impingidos a trabalhar com o ensino não presencial impactou diretamente nas práticas educativas. Como afirmam Moraes e Brito (2020, p. 397), todos foram “Recrutados de imediato, sem treinamento, sem qualificação, com equipamentos e materiais que não correspondem a expectativa que lhes é facultada”. Nesse sentido, novas estratégias e formas de ensino passaram a ser abordadas e inseridas nessa nova rotina, na tentativa de se evitar a evasão escolar e uma defasagem ainda maior na educação; mesmo que para isso professores e alunos tivessem que aprender – ou não aprender –, de modo instantâneo, uma nova prática de aulas no modelo remoto ou híbrido.

Diante desse novo e excepcional contexto que temos vivenciado desde março de 2020, cada sistema de ensino, seja estadual, municipal ou federal, buscou meios para dar continuidade às aulas de forma a não suspender o calendário escolar e garantir a segurança de todos os que formam as instituições escolares e ou acadêmicas. Assim, entram em cena as tecnologias e as mídias digitais, transportando a aula física/presencial para as aulas remotas ou híbridas (CUNHA JÚNIOR *et al.* 2020; PIRES; LIMA; SOUZA, 2020).

Surtem, daí por diante, outros problemas e dificuldades de aprendizagem, uma vez que não só os alunos são afetados por tamanha mudança, mas também os professores, no processo educativo. Para Moraes e Brito (2020, p. 397), os professores: “Também são vítimas da falta de assistência básica do estado, sofrem com a escassa ou nenhuma estrutura para que possam planejar, gravar, compartilhar e comunicar-se com seus alunos”.

Entendemos que as práticas educativas precisam superar esses conflitos, de modo a perceber as limitações dos educandos; porém, sem subestimar suas capacidades de apropriação de novos aprendizados – entre eles, por exemplo, o do manuseio dessas tecnologias, desde que estas lhes sejam disponibilizadas. Trata-se, portanto, de aplicar práticas ainda mais centradas nos alfabetizandos, oriundos das classes populares, em seu contexto e suas experiências, de modo a contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA; ANDRADE, 2007).

Parafraseando Paulo Freire (1989), é preciso, indiscutivelmente, compreender o sujeito da alfabetização, uma vez que este é atravessado por diferentes leituras de mundo. Promover ações pedagógicas para que esses educandos sejam capazes de construir uma identidade, “dentro da letra”, voltada ao seu próprio aprendizado – em meio a um cenário de tempos tão hostis e desafiadores, intensificando-se ainda mais na situação pandêmica de então –, também faz parte da construção de uma nova identidade docente, o que exige novas experiências educativas, ou seja, novas tecnologias, que busquem responder às demandas dos sujeitos aprendentes no exercício desafiador de transformação de si e dos mundos.

A nova rotina, fora da antiga rotina, se impôs, e muitos professores, ainda que tenham vivido uma nova e desafiadora experiência, não conseguiram modificar muito de sua perspectiva de atuação. Continuaram, continuam a identificar em que nível de escolaridade, ou de falta de conhecimento, estão seus alunos. O uso das tecnologias pode ser um empecilho se não há como adquiri-los ou ter acesso a suas potencialidades; mas, e quando esse não é o problema maior? E se o educando tiver tudo isso, mas as práticas em sala de aula não o estimulam a aprender a partir do que já sabe, dos instrumentos que fazem parte de sua vida e que devem funcionar como ponto de partida para sua evolução? Vale destacar que temos ainda, em nosso país, um quantitativo surpreendente de pessoas não alfabetizadas ou semialfabetizadas. Apesar disso, muitas dessas pessoas sabem usar um caixa eletrônico, um celular, um *tablet* e até algumas operações simples em computadores maiores. Se não sabem ler ou escrever, conseguem identificar as teclas que permitem gravação de áudio, de vídeos, entre outros recursos desses aparelhos. Isso não depende de fases de alfabetização ou de seriação.

Ora, seguindo nossa discussão, alertamos para o fato de que não basta ao alfabetizador centrar-se em diagnosticar os estágios em que se encontram os alfabetizandos. Embora esse

diagnóstico seja indispensável, é importante realizar-se esforços, sobretudo, respeitando o direito à educação – com ações reconhecidamente sérias e respeitáveis –, com diferentes gêneros textuais, proporcionando a esses alunos pensar sobre o que eles leem e escrevem, no instante em que avançam nas competências da leitura e da escrita. Diante dessas afirmações, como anda o ensino, os sujeitos e a educação? O que tem sido feito e de que forma tem sido ofertado?

Metodologia

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, cujo delineamento adotado foi o de pesquisa bibliográfica e documental. No tratamento desses dados, optamos pela análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin que contempla a pré-análise – instante de preparação do material coletado para o exame; a exploração dos dados coletados; e a análise dos resultados (GIL, 2002). Num enfoque misto, qualitativo e quantitativo, e do ponto de vista do instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas para professores alfabetizadores e seus alunos. Vale destacar que a coleta desses dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2021. Além desses dados para a elaboração do presente artigo, também fundamentam-se informações publicadas nos documentos oficiais – parecer e decretos, bem como a resolução que estabelece as regras para o trabalho e o ensino remoto, na pandemia, nas escolas do estado da Paraíba. A esse despeito, a Resolução Normativa n° 160/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE) passa a definir novas diretrizes para o regime de ensino no que diz respeito à reorganização das atividades curriculares, ao calendário escolar e aos processos avaliativos do Sistema Estadual de Educação, diante do caráter de excepcionalidade e das medidas preventivas contra a Covid-19 (PARAÍBA, 2020).

Por essa perspectiva, os dados apresentam-se na seguinte sequência analítica: a) pré-análise dos dados; b) organização e seleção das informações pertinentes ao objetivo da presente investigação; e c) análise reflexiva das informações.

Análise dos dados

Com base nas considerações da metodologia, as análises encontram-se estruturadas nas seguintes categorias analíticas: a) perfil dos professores e suas atuações nas turmas da EJA; b) perfil dos alunos e suas relações com os professores formadores; e c) experiência com as aulas remotas.

Perfil dos professores e sua atuação nas turmas da eja

De acordo com o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sobre a formação docente para atuar na EJA:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Esses aspectos são imprescindíveis para o magistério no campo da EJA. Ao mesmo tempo, eles reafirmam o Art. 61 da Lei 9.394/96, parágrafo único, cujo texto alerta para se considerar “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

Com base nessas informações, procuramos conhecer o perfil dos professores e suas práticas com as turmas da EJA na pandemia da Covid-19. Dois professores que ministram aulas nos Ciclos I e II, com idades, respectivamente, de 33 anos e 25 anos, responderam também ao nosso questionário. Eles têm graduação em pedagogia, mas sem formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista da vinculação desses profissionais com a rede municipal de ensino, eles se encontram na condição de contratados, portanto, não pertencem ao quadro efetivo de professores na unidade escolar onde trabalham. Esse dado, em si, é indicador problemático de como o sistema de ensino vem historicamente constituindo seu quadro de professores.

Na pesquisa de Cunha Júnior *et al.* (2020), 150 professores contratados foram demitidos pela Prefeitura Municipal de Itapetinga/BA, significando um dos efeitos negativos da pandemia. E se fossem concursados? Entendemos que é essa uma das questões da precarização que impacta, sem dúvida, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Muito embora possamos identificar a ausência de normas oficiais em relação à formação docente para trabalhar na educação de jovens e adultos, perguntamos aos professores como é atuar na EJA sem uma formação específica, quando o contrário é que o preconiza um dos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, constante da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). Vejamos abaixo os depoimentos:

Não é então difícil trabalhar com a turma da EJA porque mesmo sendo o meu primeiro ano de experiência com essa turma, tenho habilidade em sala de aula, pois dou meu melhor sempre, estou participando agora de uma formação para esse público oferecida pela UFPB, temos os planejamentos onde é dada todas as orientações, temos a proposta curricular e partilhamos a nossa metodologia de ensino dentro da realidade dos nossos alunos (Participante 1).

É desafiador. Porém, com as devidas orientações, conseguimos atuar na área. Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio, o que nos é passado, é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa (Participante 2).

Entendemos a sala de aula como um espaço sempre desafiador para o professor, e não importa se é o início do magistério ou se o professor já tem experiência docente. Essa experiência se constitui a partir da construção da sua identidade docente. É nessa prática docente que ele vai adquirindo e, aos já existentes, incorporando outros saberes: a) os saberes docentes da sua experiência pedagógica; b) os saberes dos alunos; c) os saberes da escola; e d) os saberes do livro didático. Nas práticas educativas para a EJA, entendemos que é fundamental o saber-fazer docente que busque dialogar com a realidade social de seus alunos, sobretudo, trabalhadores oriundos das classes populares.

Nessa direção, na modalidade presencial e na excepcional – remota ou híbrida –, espera-se que as práticas educativas sejam pensadas para os sujeitos da EJA pela perspectiva da escola cidadã tantas vezes reafirmada por Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 67), ou seja, no chão da escola pública somos todos: “[...] ‘sujeitos sociais, leiam-se, ‘pessoas humanas’, ‘gente como você e eu’, ‘atores culturais’, ‘crianças, adolescentes, adultos e idosos de algum modo envolvidos com a educação’”. É o que Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 5) vão falar de uma “[...] prática pedagógica comprometida ética, política e esteticamente com a formação de sujeitos mais humanizados [...]”.

Como atingir esse patamar na vida docente, para atuação em uma determinada área, sem que haja uma formação específica? Mesmo que o professor já traga consigo a experiência do saber pedagógico, conforme se observou nas palavras do Participante 1, tal problemática especifica a importância da formação na vida do professor. De fato, sabemos que o professor

desempenha um conjunto de funções e de tarefas complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A construção do que podemos chamar de identidade docente, desafiadora inclusive no campo da EJA, vem desde o nosso processo formativo inicial no magistério da Educação Básica. Relacionar a teoria com a prática de sala de aula é um exercício permanente – formação continuada de professores – para pensarmos sobre os projetos e as ações pedagógico-didáticas com os sujeitos da aprendizagem, inclusive, quando levamos em consideração que “Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, pessoas humanas, algo instrumental posto ‘a serviço de’” (BRANDÃO, 2002, p. 72).

Sendo os desafios constantes e caminhando lado a lado com o professor, ainda mais diante da Covid-19, as respostas de ambos os professores revelam, de algum modo, o cuidado com o planejamento e a compreensão das orientações para atuar na área, bem como uma compreensão do lugar social do professor como articulador e transformador do conhecimento disponível em elementos necessários à vida e a realidade dos alunos. Esses depoimentos iniciais demonstram-nos como é importante a consciência prévia da formação do professor até porque “[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição mas de dentro para fora pelo analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 1979, p. 72).

Sobre como o replanejamento para as turmas da EJA vem sendo pensado e executado, os professores indicaram que o planejamento acontece a cada dois meses via e-mail e também através do aplicativo WhatsApp. Como ocorre?

O planejamento para as turmas da EJA acontece bimestralmente, sempre preparado pela supervisão e coordenação pedagógica, onde é apresentado cada projeto a ser trabalhado bimestralmente e a supervisão dá as orientações necessárias às turmas (Participante 1).

Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio. O que nos é passado é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa. As aulas são pensadas nas necessidades de cada aluno. Gravo vídeos e mando nos grupos para melhor entendimento (Participante 2).

“Todos os dias é um desafio”. Mesmo diante dos encontros de planejamento direcionado para o ensino remoto ou híbrido, parece-nos que não cabe apenas aos professores a

responsabilidade pela condução das suas aulas. Há um planejamento, de alguma forma, que acompanha o trabalho junto aos sujeitos da EJA, tentando alinhar a realidade dos alunos com os conteúdos planejados.

Embora haja os encontros bimestrais para o planejamento e as orientações específicas a serem desenvolvidas em sala de aula, é possível perceber ainda uma proposta curricular muito voltada ao ensino presencial, cabendo ao professor a adaptação de tal proposta, na tentativa de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, como podemos perceber no fragmento que se segue: “Para trabalhar os conteúdos, temos uma proposta curricular que já vem da Secretaria de Educação, diante disso só precisamos adaptar para a realidade das nossas turmas [...]”. (Participante 2).

Uma outra preocupação evidente na fala dos professores é que eles não dispõem dos meios eletrônicos necessários para acompanhar as aulas de forma online, como vemos no trecho transcrito do Participante 1: “[...] nem todos têm celular e internet [...]”. Esse paradoxo é também um problema identificado nos estudos de Cunha Júnior *et al.* (2020).

Como então trazer para a realidade desses alunos uma proposta de alfabetização centrada neles, uma vez que as principais ferramentas utilizadas para esse processo, no momento, têm sido o celular, o aplicativo de WhatsApp e a internet de velocidade precária? Restam para estes alunos as atividades impressas, as quais, como veremos mais adiante, também se apresentam de difícil compreensão para serem resolvidas, haja vista que a maioria dos alunos ainda não domina leitura nem escrita, tampouco dispõe de orientação pedagógica dos professores formadores. É importante lembrar que as unidades escolares se concentram, em sua maior parte, na área rural.

Com relação à metodologia e às estratégias de ensino na modalidade remota ou híbrida, utilizam-se diferentes recursos e metodologias, pensadas de acordo com a realidade de cada escola e dos sujeitos que a compõem, na tentativa de auxiliar o ensino ofertado aos educandos. Segundo os professores:

São usadas videoaulas através do canal do Youtube e pelo aplicativo WhatsApp, onde são apresentados os conteúdos e as atividades propostas pelo educador e entrega de atividades semanalmente na escola (Participante 1).

A gravação dos vídeos é para auxiliar na hora de fazer as atividades, todos os dias eles têm um horário para ligar e tirar as dúvidas e a cada 15 dias estou na escola para auxiliar nas atividades (Participante 2).

A proposta do uso de uma plataforma digital com aulas online, como o uso da ferramenta do Youtube, tem, como todas as outras, vantagens e desafios. Se, por um lado, existe um professor com conhecimento básico das tecnologias da informação e da comunicação, por outro, esse professor corre o risco de não alcançar todos os educandos, levando em consideração que a maioria dos alunos não dispõe dos meios necessários para seus estudos, assim como a rede municipal não dispõe de recursos eletrônicos para atender a todas as demandas, sejam da modalidade da educação de jovens e adultos ou não.

As atividades impressas são entregues semanalmente ou a cada quinze dias, no denominado “plantão pedagógico” conforme informação da coordenação pedagógica, para todos os alunos, quer disponham dos meios tecnológicos, quer não. O que diferencia um grupo do outro não é apenas o fato de dispor ou não de equipamentos, mas sim que, enquanto o primeiro grupo tem como assistir a videoaulas, conversar e tirar dúvidas com os professores durante a semana, os outros contam apenas com os encontros pedagógicos para realizarem as atividades que não conseguem sozinhos, mesmo com a ajuda de familiares e amigos.

No aspecto relacionado às atividades de leitura e de escrita, observamos que essas consistem em leituras realizadas pelo professor, através da plataforma digital utilizada, como também de forma presencial com aulas de leitura realizadas durante o plantão pedagógico. Já as atividades de escrita se resumem às realizadas no material impresso entregue durante esse plantão. Ressaltamos, mais uma vez, as dificuldades para os alunos que têm como recurso apenas as atividades impressas; o que fica evidente nas falas dos professores, as quais transcrevemos logo abaixo:

A maior dificuldade de trabalhar leitura e escrita no ensino remoto é que nem todos têm celular e internet para realizar chamadas de vídeo para leitura, onde assim a leitura era trabalhada de forma resumida em apenas um único dia na entrega das atividades impressas e as atividades escritas os alunos fazem com a orientação do educador através de vídeo ou com a ajuda de alguém (Participante 1).

Para o ciclo I gravo vídeo fazendo as leituras para que eles possam entender do que se trata o material. Em relação à escrita em vídeo também explico como deve ser feito (Participante 2).

Sabemos que é preciso considerar o momento que temos vivenciado – tempo instantâneo? – e também as realidades não apenas dos alunos, mas também dos professores formadores. Tornam-se, porém, evidentes as dificuldades para ambos os seguimentos: para os

alunos que não possuem os meios para acompanhar as aulas online, ficando impossibilitados de participarem das vídeo chamadas e também de assistirem os momentos de leitura ofertados pelos professores; e para os professores pois têm dificuldade para promoverem práticas educativas no formato remoto ou híbrido que respeitem, mesmo nesse cenário, os sujeitos da aprendizagem – os alunos, como nos revelam os estudos de Cunha Júnior *et al.* (2020).

No que diz respeito sobre como o professor vem avaliando o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização, eles afirmaram que a avaliação é contínua, muito embora o bom resultado qualitativo – digamos assim – ressoe também como um dos desafios do ensino remoto ou híbrido ofertado para os alunos da EJA no cenário pandêmico.

Nem todo conhecimento que o educando tem o mesmo consegue expressar por isso que a avaliação é contínua e devemos ter muito cuidado ao realizar uma avaliação (Professor 1).
É difícil fazer essa avaliação precisamente, mas tento observar de acordo com as atividades feitas (Professor 2).

No processo de avaliação, para muitos professores na condição de mediadores, busca-se acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento do aluno. Mesmo em tempos considerados normais, com aulas presenciais, nunca foi tarefa fácil acompanhar o desenvolvimento do aluno, pois, para muitos, como destaca Jussara Hoffmann (1994, p. 54), “[...] o aluno passa a ser objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis”. Na pandemia, pensar, especificamente, a avaliação da aprendizagem para as turmas da EJA demanda a produção de outros instrumentos avaliativos. Como Cunha, Neves e Costa afirmam (2021, p. 32): “Outro fator mais desafiante é alcançar os sujeitos da EJA em seus diferentes contextos de vidas, tais como: campo, ribeirinhos, agricultura familiar, territórios pesqueiros, coletores, dentre outros contextos sociais”.

Perfil dos alunos e a sua relação com os professores

Os sujeitos respondentes ao questionário são alunos da rede municipal de Alhandra. Participaram do estudo 8 alunos com idade entre 40 e 66 anos; desses 8 alunos, 6 são do gênero feminino e apenas 2 do gênero masculino; entre eles 6 agricultores e 2 donas de casa, todos matriculados nos Ciclos I e II da EJA – turmas de alfabetização no período de pandemia da Covid-19.

Com os alunos da EJA, buscamos refletir sobre o processo de alfabetização, incluídas aqui as atividades de leitura e de escrita, procurando conhecer suas opiniões e suas experiências dentro da realidade vivida com o ensino remoto ou híbrido durante o período de pandemia.

Aqui não podemos deixar de lembrar quando Paulo Freire (1979, p. 62) afirma que o homem é um “ser de relações”. Como sujeitos individuais e coletivos, o homem é um ser “temporalizado e situado”. Nessa direção, Paulo Freire nos dá subsídios para refletir sobre esse aspecto que por si só nos torna humano – ontologicamente inacabado – e nos diferencia da esfera animal. As relações que produzimos com o mundo – em tempos e espaços situados e determinados – são plurais, históricas, dinâmicas.

Entendemos que somos desafiados o todo tempo, e a escola se constitui como um espaço dinâmico, cujas relações sociais se dão nos contextos plurais, sociais e culturais diversos e múltiplos. É por esse caminho que buscamos pensar a relação dos alunos com a escola ofertante de EJA diante dos impactos do isolamento social.

No campo da oferta de Educação de Jovens e Adultos, a Chamada Escolar “Matrícula EJA 2021” permitiu à Coordenação da EJA e à equipe pedagógica da escola pesquisada planejarem o momento das inscrições, das vagas e do calendário escolar. Dos 8 alunos, 7 ficaram sabendo da oferta de vagas para as turmas da EJA a partir das visitas da equipe escolar; apenas o Aluno 2, de 40 anos, dirigiu-se pessoalmente à escola para perguntar sobre a abertura das vagas.

Sabemos que o direito à Educação no âmbito da EJA está consagrado por documentos legais. Por outro lado, e diante da Covid-19, outros limites são colocados diante da “rigidez de nosso sistema escolar”, conforme destaca Arroyo (2007, p. 47).

Nos questionários, os alunos apontaram para as dificuldades que enfrentariam, devido às circunstâncias da pandemia da Covid-19; mesmo estando inseridos na escola, a qual também buscava não só se adaptar, mas criar as condições de oferta de ensino na modalidade remota ou híbrida. As respostas de alguns alunos evidenciam como tem sido para eles retornarem aos estudos na situação de excepcionalidade, à qual estamos todos submetidos.

Um pouco difícil porque na sala de aula tiramos as dúvidas com a professora e com os outros alunos, seria melhor para aprender (Aluna 4, 47 anos).

É difícil, não sei fazer as atividades e só tiro as dúvidas no telefone e quando vou na escola (Aluna 6, 42 anos).

Muito difícil, o medo tomou conta de tudo e assim a distância é mais difícil aprender (Aluno 8, 42 anos).

Apesar desses depoimentos reveladores e que indicam outras formas de exclusão dos espaços escolares – efeitos do isolamento social –, podemos observar a vontade, o desejo, as expectativas de ser alfabetizado, o que implica como sublinha Paulo Freire (1979, p. 72) não “[...] em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação”. O processo de alfabetização e de letramento, fundamental para essa atitude de criação e recriação de si, surge também como a materialização do direito público à educação – obrigação dos sistemas de ensino para ofertar e garantir aprendizagem ao longo da vida. Significa, logo, como bem nos diz Brandão (2002, p. 299): “A educação é um bem de dupla-mão. É um direito humano à realização e à felicidade e um dever de cidadania que deve ser estendido a todas as pessoas”. Por esse caminho, as expectativas de ser alfabetizado ficam evidentes nos relatos abaixo:

Aprender mais, aprender a escrever e ler melhor e entender (Aluna 2, 40 anos).

Foi muito bom! Preciso aprender a ler para não depender de outras pessoas para isso (Aluno 3, 66 anos).

É muito bom, quero aprender a ler a bíblia e ocupar a minha mente com coisas boas. É bom, ainda mais agora na pandemia se não fizer nada a mente só pensa besteira e estudando não, é uma coisa boa ocupar a mente tentando aprender, me deixa contente (Aluna 6, 42 anos).

O que esses relatos também nos revelam? Primeiro, um ideal de liberdade, de independência; ao mesmo tempo, de ocupação, de produzir algo útil, salutar. Depois, somos provocados para outra figura que, implicitamente, está inscrita nessas palavras: o professor-alfabetizador. Desse profissional se espera ajuda para se alcançar o ideal, o objetivo posto nas respostas. Autonomia e liberdade resumem essas aspirações. São expectativas geradoras de outros desafios para o trabalho docente. E aqui é importante situar sempre Paulo Freire. Lá nos idos 1960 com sua experiência de alfabetização de adultos, Freire (1979, p. 72) partia de uma investigação temática com os educandos, e do conceito de alfabetização, como um processo criador.

Um terceiro aspecto das falas acima indica, de forma subliminar, outros limites para os alunos da EJA, especialmente, no contexto pandêmico. Apesar do desejo de aprender, ou seja, de se tornar alfabetizado, existe também o medo, o receio, em relação à volta às aulas presenciais sem que a pandemia tenha chegado ao fim, apesar dos protocolos e orientações na prevenção contra a Covid-19, como nos mostra o Aluno 1, de 45 anos: “Eu gosto muito de estudar, fiquei muito animada quando comecei, mas não sei se vou continuar quando retornar às aulas na escola”. Na pesquisa realizada por Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 19), em três municípios baianos, a suspensão das aulas diante da Covid-19 e a oferta do ensino remoto ou híbrido para as turmas da EJA têm gerado problemas significativos, inclusive, “[...] as condições para o funcionamento da EJA encontram-se comprometidas por questões políticas e pedagógicas”.

Experiências com as aulas remotas

É indiscutível como o contexto pandêmico inseriu, radicalmente, professores e alunos, no ensino remoto ou híbrido. Com base nos estudos de Affouneh, Salha e Khlaif, Tobias Espinosa (2021) destaca que o ensino remoto se diferencia do ensino online – pré-pandemia – nos aspectos da estrutura curricular, dos materiais e dos métodos de avaliação. Esse autor acrescenta também que, em termos conceituais:

No ensino *online*, também chamado de Educação a Distância, os materiais e a avaliação são estruturados para ambientes virtuais de aprendizagem específicos e os professores são auxiliados por tutores que mantêm contato constante e direto com os estudantes; por outro lado, no ERE, o professor, sozinho e usualmente sem formação adequada para o ensino *online*, adapta seus materiais e avaliações do ensino presencial para o ambiente virtual, sem auxílio pedagógico. A diferença se acentua se considerarmos que, durante este período de pandemia, professores e estudantes estão vivendo em um estado constante de estresse, ansiedade e incerteza (ESPINOSA, 2021, p. 2).

Essas afirmações nos ajudam a pensar, em uma certa medida, as mesmas condições ofertadas para a EJA na presencialidade antes da pandemia. As respostas dos nossos respondentes revelam, cada uma a seu modo, as inadequações que ficaram evidentes quando se transpôs o ensino presencial para as aulas remotas. Como vimos anteriormente, os professores participantes deste estudo não possuem formação inicial, portanto, específica, para atuar nas turmas da EJA.

De acordo com as informações colhidas, identificamos que os alunos utilizam, para as aulas remotas, o telefone celular e a plataforma digital utilizada pelo professor é o WhatsApp – aplicativo de mensagens instantâneas. Quando perguntamos sobre as dificuldades quanto às aulas remotas, 5 afirmaram que não tiveram problema para assistir a essas aulas, 3 disseram que sim. Com relação ao enunciado “sim”, temos os seguintes relatos:

Sim. Os vídeos não abriam. Eu não conseguia assistir para saber o que fazer. Meu celular não é muito bom. Tenho muita dificuldade (Aluna 1, 45 anos).

Sim. Algumas dificuldades só com internet para carregar e abrir os vídeos e também para enviar áudios (Aluna 2, 40 anos).

Sim, porque não gosto muito de mexer em celular e internet (Aluna 7, 63 anos).

Esses breves relatos nos falam dos rearranjos desses alunos diante das aulas remotas de alfabetização, bem como dos limites claramente evidenciados nos relatos. Esses aspectos nos revelam questões sociais, fortemente imbricadas, que vão desde a ausência de qualidade do telefone celular – dimensão técnica – até a deficiência dos serviços de telefonia móvel prestados pelo setor privado (CUNHA JUNIOR *et al.*, 2020).

Entendemos que é no âmbito das lutas cotidianas que os desafios constantes se configuram em resistência e superação das adversidades que insistentemente tendem a impedir a difícil equação no tocante ao acesso e à permanência para os alunos da EJA. Dos que responderam “não”, apenas a Aluna 5, de 49 anos, afirma que conta com o apoio da família.

Com relação às atividades de leitura e de escrita, o Aluno 8, de 42 anos, afirma que elas “[...] são boas porque eu quero aprender a ler e escrever e para isso tenho que estudar”. Os demais alunos que indicam para as dificuldades apontam os seguintes desafios:

Como ainda não sei ler, acho difícil. Tenho muita vontade de aprender, mas às vezes acho que não consigo (Aluna 1, 45 anos).

Eu acho um pouco difícil para entender e poder responder às atividades porque não entendo o que eu tenho que ler (Aluna 2, 40 anos).

Sobre as atividades de aprendizagem, perguntamos se eles conseguem realizá-las sozinhos ou se precisam de algum apoio pedagógico. Relatos indicam que eles precisam do

apoio pedagógico da família: “Não. Preciso da ajuda do meu esposo. Quando ele pode me ajudar e quando ele não pode fico sem fazer” (Aluna 1, 45 anos).

Os extratos acima transcritos apresentam aproximações com estudos que buscam compreender a oferta da EJA pelos sistemas de ensino na pandemia. Esses extratos revelam o fracasso anunciado das aulas remotas para os alunos da EJA? Se na presencialidade identificamos tantas inadequações do ponto de vista pedagógico-didático, as falas acima deixam mais evidentes os limites impingidos aos alunos que buscam se alfabetizar. Ainda sobre esse aspecto, Pires, Lima e Souza (2020, p. 15) direcionam nossa atenção sobre o ensino remoto, aulas remotas, para a modalidade da EJA e trazem uma outra questão importante para tensionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos via plataforma online. Ou seja, “[...] percebe-se que as dificuldades postas pelos educandos se potencializam nesta modalidade. Além das dificuldades de acesso às tecnologias, outro elemento se apresenta como entrave: as condições familiares e de moradia”.

No que diz respeito aos desafios relacionados à relação do aluno com o professor alfabetizador, as respostas sugerem que as demandas dos alunos são atendidas/respondidas pelos professores mesmo no contexto remoto, de isolamento social. Eles se referem aos professores como “acolhedores”, “solidários”. São aspectos positivos, pois mostra que há apoio quando eles buscam tirar dúvida sobre o conteúdo da aula, da atividade proposta, da correção e da devolução, muito embora eles necessitem do apoio pedagógico da família para a realização das tarefas impressas.

Não tenho muito contato com ela. Realizo mais atividades de xerox e por ter problemas alérgicos não vou aos encontros na escola, pois tenho medo de pegar a Covid-19 (Aluna 1, 45 anos).

Minha professora é atenciosa e muito legal. Sempre que eu procuro por sua ajuda ela responde (Aluna 3, 66 anos).

Eu acho ele uma pessoa muito simpática. Me sinto à vontade para tirar dúvidas (Aluna 5, 49 anos).

Não gosto muito de incomodar. Mas quando eu procuro por ela, ela sempre atende e orienta (Aluna 7, 63 anos).

Sobre a questão da participação dos alunos com as aulas remotas de alfabetização, o fator negativo predomina nas respostas.

É ruim. Sinto falta de um apoio melhor para realizar as atividades e aprender, quando tem alguém perto ensinando é melhor. É difícil não ter a professora presente para ajudar, tirar as dúvidas e as atividades vão se acumulando (Aluna 1, 47 anos).

Não é bom. Na sala de aula podemos conversar e tirar dúvidas (Aluno 3, 66 anos).

É difícil. Não sei fazer as atividades. E só tiram as dúvidas no telefone e quando vou à escola (Aluna 4, 47 anos).

Identificamos que há dificuldades que limitam a aprendizagem dos alunos da EJA, que podem prejudicá-los no seu direito a aprender. Nessa direção, a partir de seus estudos sobre a oferta de EJA no contexto pandêmico, Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 4) afirmam que: [...] inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas [...]”.

Considerações finais

Sobre o presente tema investigado – a oferta de alfabetização na EJA diante do ensino remoto ou híbrido –, os dados colhidos indicam que os alunos continuam invisíveis para a sociedade. De um modo geral, e com base nas falas dos professores e dos alunos, trata-se de uma oferta pedagógica desconectada da realidade social dos sujeitos da EJA. As tentativas fracassadas de alfabetização apontam que os alunos continuam com poucos avanços na leitura e na escrita; sobre os recursos tecnológicos, eles também não os conhecem e, conseqüentemente, não os dominam. Esse aspecto interferiu e trouxe prejuízos importantes para a aprendizagem dos alunos, ou seja, para o seu desempenho educacional. Não termos identificado nenhuma relação pedagógico-didática com o campo das especificidades dos sujeitos também reflete esses fracassos.

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos ainda experiencia desafios e limites, mesmo a partir das históricas lutas pela conquista de direitos sociais, com base na oferta de uma escola cidadã, livre de preconceitos, de medos etc.

Na pandemia da Covid-19, percebemos que outros desafios se tornaram mais intensos e limitantes para os demandantes da EJA, expressivamente, camponeses e donas de casa.

Vale a pena ressaltar que os prejuízos dentro do contexto educacional, a degradação e defasagem que, terrivelmente, sofremos durante todo o período de pandemia, ainda serão contabilizados e expostos em um futuro não tão distante, visto que as pesquisas que abordam as reflexões sobre a oferta de EJA no contexto pandêmico, ainda que recentes, já nos revelam os dramas entre a oferta e qualidade do processo formativo.

Diante do relato dos alunos, mesmo após o período de quase um ano participando das aulas remotas/híbridas ofertadas no município, e ainda que alguns deles já viessem de repetidas tentativas que culminaram em desistência e evasão, vemos que ainda não conseguiram ser alfabetizados e vivem a frustração de achar que não conseguem aprender. Observamos uma trajetória escolar interrompida ou malsucedida que os leva a esse resultado. A falta de políticas públicas efetivas, a degradação, os constantes retrocessos, a formação docente praticamente inexistente para a atuação na EJA, a falta de materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico, entre outros problemas, dão suporte a esse resultado. A EJA, como uma modalidade da Educação Básica, precisa ser mantida, reconhecida, de forma que o sistema de ensino consiga atender às especificidades culturais e sociais dos seus sujeitos.

Parece-nos que tudo ainda se encontra por fazer, tudo espera por algo a ser fundamentado em políticas públicas que deem real visibilidade a esses sujeitos que se encontram sempre numa cidadania de segunda classe. Há necessidade de formação específica para professores, coordenadores e gestores da EJA, de uma tomada de consciência de que tudo precisa ser feito, refeito, analisado e mudado constantemente. Por que mantemos práticas educativas nas escolas que não dialogam com a realidade dos jovens, adultos e idosos? Entendemos que devemos trilhar por caminhos que fujam da prática distanciada da realidade dos alunos; devemos passar a percorrer um novo viés investigativo, crítico, reflexivo e formativo da prática pedagógica.

Este estudo aponta para essas questões, embora deixemos claro que as nossas investigações não buscam generalizar escolas, professores ou alunos, mesmo porque acreditamos que há experiências no campo da Educação de Jovens e Adultos que apresentam resultados importantes. Precisamos e devemos repensar o nosso saber-fazer do processo educativo, a partir de professores preocupados e identificados com essas pessoas, esses cidadãos, e que buscam ressignificar e transformar a sua prática docente e os espaços escolares destinados à educação de jovens e adultos.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar sem "bá-bé-bi-bó-bu": uma prática possível? *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-108.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Lino Gomes (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 49-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Brasília: CNE, CEB, 10 maio 2000. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza *et al.* Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: cenários e dilema em municípios baianos. **Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9357>. Acesso em: 13 out. 2021.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA em tempos de pandemia de Covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. ix, n. 1, p. 23-35, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v9i1.10026>. Acesso em: 13 out. 2021.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciência**, Belo Horizonte, v. 23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 23-42.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias, FDE, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 6, n. especial II, p. 392-415, 2020. Disponível em: <https://10.12957/riae.2020.52233>. Acesso em: 20 de set. 2021.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-118.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Resolução nº 160/2020**. Altera as Resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares [...]. João Pessoa: SEECTP, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Re160-2020-Normativa-Altera-Re120-2020-e-Re140-2020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**., Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-662, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>. Acesso em: 11 set. 2022.

PIRES, Luciene Lima de Assis.; LIMA, Walkíria dos Reis; SOUZA, Paulo Henrique de. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ri.v16i1.65616>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 45-64.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; MOREIRA, Jandire Bregonde. Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem das políticas públicas de inclusão social. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 295-314, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i2.8686>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Patrícia dos; REIS, Dyane Brito. Reflexões sobre permanência escolar e o movimento por educação “do” e “no” campo. *In*: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 143-152.

SILVA, Alexsandro; ANDRADE, Eliane Nascimento. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-150.

Submissão em: 13/09/2022

Aceito em: 27/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br