

SEMEAR E COLHER AFETOS NA TERRA VERMELHA

Estudos de gênero em
Mato Grosso do Sul

**Claudia Regina Nichnig
Anna Carolina Horstmann Amorim
Juliana Grasiéli Bueno Mota
(Organizadoras)**



2025

Equipe EdUFGD**Coordenação editorial:**

Marise Massen Frainer

Divisão administrativa:

Rafael Todescato Cavalheiro

Thais Gomes de Souza

Divisão de editoração:

Brainner de Castro Lacerda
Cynara Almeida Amaral Piruk
Maurício Lavarda do Nascimento
e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital n. 04/2023-EDUFGD.

Editora filiada à:

**Gestão 2022-2026**

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor:

Jones Dari Goettert

Vice-Reitora:

Cláudia Gonçalves de Lima

Conselho editorial:

Marise Massen Frainer

Cláudia Gonçalves de Lima

Fernando Perli

Eliane Souza de Carvalho

Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira

Emília Alonso Balthazar

Morgana de Fátima Agostini Martins

Alzira Menegat (suplente)

Revisão:

Cynara Almeida Amaral Piruk

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Brainner de Castro Lacerda

Fotografias:

Letícia Espadim Martins

À Letícia Espadim Martins agradecemos a cedência das fotografias-afetos. As imagens que dão corpo e forma a este livro são de autoria dela, a Tutu, como gosta de ser reconhecida.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**S471**

Semear e colher afetos na terra vermelha [recurso eletrônico]: estudos de gênero em MS. / Cláudia Regina Nichnig; Anna Carolina Horstmann Amorim; Juliana Grasiéli Bueno Mota (organizadoras). – Dourados, MS : EDUFGD, 2025.

E-book (pdf).

ISBN: 978-85-8147-211-9.

1. Estudos de Gênero. 2. Epistemologias Feministas. 3. Práticas de Ensino. I. Nichnig, Claudia Regina. II. Amorim, Anna Carolina Horstmann. III. Mota, Juliana Grasiéli Bueno. IV. Título

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.

SU MÁRIO

APRESENTAÇÃO

Claudia Regina Nichnig
Anna Carolina Horstmann
Amorim
Juliana Grasiéli Bueno Mota

01 Pag. 13

ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO: TECER REDES E PENSAR COLETIVAMENTE

Anna Carolina Horstmann
Amorim
Claudia Regina Nichnig

PARTE 1 EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E DECOLONIAIS A PARTIR DA FRONTEIRA

02 Pag. 23

DESAFIANDO NARRATIVAS: CAMINHOS FEMINISTAS E DECOLONIAIS NO ENSINO E PRÁTICA TEATRAL

Camile dos Anjos

03 Pag. 39

HÁ MAIS FUTURO COLETIVO: BREVE CARTOGRAFIA DAS ARTES DA EXISTÊNCIA

Catia Paranhos Martins

04 Pag. 53

PERFORMANCES DECOLONIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO DE LETRAS DA UFGD: UM CASO – UMA MISSÃO

Leoné Astride Barzotto

PARTE 2

**PESQUISANDO ENTRE E
COM AS MULHERES
INDÍGENAS**

05 Pag. 71

**NOS RASTROS DE
ÑANDESU ETE:
ENCONTROS, INOVAÇÕES
E PESQUISAS
COMPARTILHADAS ENTRE
E COM AS MULHERES
GUARANI E KAIOWA EM
MATO GROSSO DO SUL**

Jacy Caris Duarte Vera
Lauriene Seraguza

06 Pag. 89

**ECOAM VOZES NO
INSTAGRAM: AS
POSSIBILIDADES DE UMA
HISTÓRIA PÚBLICA
DIGITAL DAS MULHERES
INDÍGENAS KAIOWÁ E
GUARANI**

Claudia Regina Nichnig

07 Pag. 109

**INDÍGENAS AUTORAS
INTERROGANDO A
POLÍTICA DO
CONHECIMENTO
HISTÓRICO DESDE OS
TERRITÓRIOS INDÍGENAS**

Paula Faustino Sampaio

PARTE 3

**EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS
COMPARTILHADAS**

08 Pag. 129

**QUANDO AS MULHERES
NEGRAS ENTRAM EM
CENA NAS NARRATIVAS
DIDÁTICAS? UM ESTUDO
SOBRE O ENSINO DE
HISTÓRIA EM LIVROS
DIDÁTICOS**

Adriana Aparecida Pinto
Carla Maria Monteiro de Souza

09 Pag. 151

**EXPERIÊNCIAS EM
AMBIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
DA POLÍCIA MILITAR DE
MATO GROSSO DO SUL (3ª**

**CIPM) COM
PERPETRADORES DE
VIOLÊNCIA CONTRA
MULHERES EM AMAMBAI
- MS**

Tânia R. Zimmermann
Adelino A. de O. Schibilski

10 Pag. 165

**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS
AMBIENTAIS: USOS DE
IMAGENS E
AUDIOVISUAIS NA
CONSTRUÇÃO DE REDES
EDUCACIONAIS DE
ECOSUSTENTABILIDADE
(MOSTRA ECOFALANTE DE
CINEMA AMBIENTAL
2018-2022)**

Ilsyane do Rocio Kmitta
Tânia Regina Zimmermann

11 Pag. 189

**O MERCADO E A MORAL
NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Aline de Souza da Silva
Danielle Tega

PARTE 4

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS: ENTRE O
PESQUISAR E O AFETAR-SE**

12 Pag. 207

**RELATO DE UMA
PESQUISADORA**

Ana Maria Colling

13 Pag. 215

**PIVIC COMO UMA
EXPERIÊNCIA FEMINISTA E
AFETIVA**

Kleire Anny Pires de Souza
Claudia Regina Nichnig

14 Pag. 223

**SOBRE AS
ORGANIZADORAS E OS
AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Claudia Regina Nichnig
Anna Carolina Horstmann Amorim
Juliana Grasiéli Bueno Mota

Semear e colher afetos na terra vermelha: estudos de gênero em MS é uma coletânea de textos organizados e escritos por professoras feministas atuantes nos diferentes cursos de graduação e programas de pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Nesses trabalhos as professoras relatam e problematizam, a partir dos marcos teóricos das epistemologias feministas e do campo de estudos de gênero, suas relações com os diferentes campos de pesquisas em que se inserem, suas atividades pedagógicas, bem como suas práticas de orientação e participação em projetos de extensão. Este é, portanto, um livro que busca elucidar o cotidiano das reflexões e práticas marcadas por recortes feministas e de gênero no contexto das atividades docentes, no seio de instituições de ensino superior e em uma região específica, o Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, abrimos esta coletânea com um artigo que visa inspirar e problematizar a produção feminista e no campo dos estudos de gênero, de autoria de duas das organizadoras **Anna Carolina Horstmann Amorim** e **Claudia Regina Nichnig**. Ressaltamos a importância desses olhares e perspectivas de pesquisa e atuação nas diferentes pós-graduações, nas quais estão vinculadas as autoras e o autor do livro. Ao mesmo tempo em que destacamos a necessidade de valorizar as pesquisas e ações que se encontram em andamento, ressaltamos a importância de aumentar tais iniciativas para que os estudos de gênero e feministas, ainda que não sejam as principais referências epistemológicas locais, possam ser incluídos como problemá-

tica nas pesquisas, ações de extensão e ensino a serem desenvolvidas especialmente na região Centro-Oeste do Brasil.

Na sequência do livro temos os textos das professoras e pesquisadoras que pensam e colocam em prática as reflexões no campo de estudo de gênero e feminismo. Cada uma contribuirá com um capítulo inédito sobre suas pesquisas e práticas de extensão ou ensino realizadas na universidade e tendo como fio condutor os estudos de gênero e feministas. Nossa proposta é dar visibilidade para as pesquisas, ações e práticas realizadas nestes espaços de fronteira e bordas através das pesquisadoras e professoras, mas indo também além delas. Desejamos conhecer quem são as parceiras, companheiras de pesquisa e ação das professoras e pesquisadoras, dando espaço e visibilidade para os grupos com os quais as ações delas se relacionam e produzem. Entendemos que nessas produções e ações existem uma teia de relações formadas entre universidade e comunidade e que os estudos de gênero e feministas atentam, justamente, para esse entrelace. É, sobretudo, esse o ponto central que desejamos ver abordado nesta obra.

Nossa inspiração para este livro vem, portanto, do entendimento de que muito da produção feminista é dada e realizada em redes, em trocas e em muitas mãos e corpos. Foi, justamente, nestes circuitos de relações que nós, organizadoras deste livro, conhecemos os trabalhos das autoras e do autor que compõem esta coletânea.

Antes ainda, foi através da vivência em espaços de pesquisa, ensino e extensão marcados por uma perspectiva de gênero que nós, organizadoras deste livro, começamos a amadurecer esta proposta. Somos três professoras que migraram para o Centro-Oeste em detrimento de suas relações acadêmicas: duas professoras formadas e vindas do Sul do Brasil e uma do Sudeste, sendo que ambas atuam como professoras de graduação e pós-graduação na região Centro-Oeste (a primeira no curso de Pós-Graduação em História da UFGD, A segunda, em disciplinas de Ciências Humanas na Graduação da UEMS, no PROFHistória e PROFSocio, também da UEMS e na Pós-Graduação em Antropologia da UFGD e a terceira no curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da UFGD). Todas foram e são impactadas pela produção existente aqui nas universidades que nos acolheram, com suas redes e projetos de pesquisa em andamento, mas também pela presença de alunas, alu-

nos e *alunes* marcados pela sua classe, raça, etnia e que estão inseridos nas universidades da região da Grande Dourados e de Mato Grosso do Sul. Destacamos que a proposta deste livro é interdisciplinar, recortada por diferentes campos do saber/fazer e que a aproximação entre pesquisadoras/autoras e as temáticas dos capítulos se dá, sobretudo, a partir do recorte de gênero e feminista posto para olhar a realidade do Centro-Oeste, particularmente de Mato Grosso do Sul. Vale dizer que essa é, portanto, uma obra que destaca não somente que as reflexões e produções sobre gênero são uma ação coletiva, em rede, mas, sobremaneira, evidencia a partir de sua própria produção, a consolidação de uma rede, já existente em parcerias e afetos, de pesquisadoras, ativistas e professoras feministas neste lugar do Brasil.

Assim, fazem parte desta obra, as professoras e as pesquisadoras, sozinhas ou em parceria com seus alunos e alunas, que escrevem sobre suas experiências e práticas, reflexões em Ensino, Pesquisa e Extensão em temas relacionados ao campo de estudos de gênero, feministas e da decolonialidade.

PARTE 1 – EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E DECOLONIAIS A PARTIR DA FRONTEIRA

Os três primeiros capítulos deste livro são de professoras da Universidade Federal da Grande Dourados e trazem experiências e diálogos com suas práticas de pesquisa e ensino a partir das lentes feministas em articulação com as teorias de gênero. As professoras enfatizam em seus artigos as conexões com os debates pós-coloniais e decoloniais em suas práticas de pesquisa e ensino. Compõem esta primeira parte os capítulos: “Desafiando narrativas: caminhos feministas e decoloniais no ensino e prática teatral”, da Professora Doutora **Camile Cecília dos Anjos**, o capítulo da Professora Doutora **Catia Paranhos Martins** intitulado “Há mais futuro coletivo: breve cartografia das artes da existência” e o capítulo da Professora Doutora **Leoné Astride Barzotto**, “Performances decoloniais na Pós-Graduação de Letras da UFGD: um caso – uma missão”.

PARTE 2 – PESQUISANDO ENTRE E COM AS MULHERES INDÍGENAS

Os três capítulos da segunda parte são: o texto de **Jacy Caris Duarte Vera** e da Professora Doutora **Lauriene Seraguza** intitulado “Nos rastros de *Ñandesy ete*: encontros, inovações e pesquisas compartilhadas entre e com as mulheres Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul”. O capítulo da Professora Doutora **Claudia Regina Nichnig** intitulado “Ecoam vozes no *instagram*: as possibilidades de uma História Pública Digital das Mulheres Indígenas”, trata das pesquisas a partir das narrativas das mulheres indígenas Kaiowá e Guarani nas mídias sociais, como o Instagram, e suas estratégias políticas de luta fazendo uso do mundo digital. O capítulo da Professora Doutora **Paula Faustino Sampaio** “Indígenas autoras interrogando a política do conhecimento histórico desde os territórios indígenas” aborda questões políticas e epistemológicas importantes a partir da territorialidade indígena.

PARTE 3 – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COMPARTILHADAS

A terceira parte apresenta as experiências pedagógicas, as pesquisas compartilhadas com estudantes e suas orientadoras, e bem como os resultados de projetos de extensão compartilhados com seus grupos de pesquisa, em diálogo com as epistemologias feministas e os estudos de gênero. O capítulo da Professora Doutora **Adriana Aparecida Pinto** e a mestranda **Carla Maria Monteiro de Souza** intitulado “Quando as mulheres negras entram em cena nas narrativas didáticas? Um estudo sobre o ensino de história em livros didáticos”.

O capítulo da Professora Doutora **Tânia Regina Zimmermann** e do pesquisador **Adelino A. de O. Schibilski** intitulado “Experiência em ambiências pedagógicas da Política Militar de Mato Grosso do Sul (3ª CIPM) com perpetradores de violência contra mulheres em Amambaí-MS” trata de uma reflexão a partir de experiência pedagógica bastante frutífera e pertinente em relação aos autores de violências. Igualmente trata-se dos resultados de um projeto de pós-doutorado o

capítulo intitulado “Educação e Pedagogias ambientais: usos de imagens e audiovisuais na construção de redes educacionais de sustentabilidade (Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental 2018-2022)” de autoria das Professoras Doutoradas **Ilsyane do Rocio Kmita** e **Tania Regina Zimmermann**, ambas atuantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O capítulo de autoria de **Aline de Souza Silva**, mestra em Ciências Sociais, e da Professora Doutora **Danielle Tega** tem como título “O mercado e a moral no Novo Ensino Médio” e compartilham reflexões sobre o Novo Ensino Médio e os conceitos de moralidade e família, a partir dos debates dos estudos de gênero.

PARTE 4 – RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ENTRE O PESQUISAR E O AFETAR-SE

Na última parte temos os relatos de experiências de uma pesquisadora sênior, de uma estudante do Programa de Voluntários em Iniciação Científica (PIVIC) e de sua orientadora. As três relatam suas experiências, dores e afetos construídos a partir de um pesquisar e professorar na fronteira. O “Relato de uma pesquisadora” de **Ana Maria Colling** traz as experiências dessa grande pesquisadora e historiadora feminista que encerra um ciclo, mas deixa um legado na UFGD que honra a todos nós com sua dedicação e perseverança. O relato escrito pela mestra e doutoranda **Kleire Anny Pires de Souza** sobre sua experiência de PIVIC, realizado ainda como licencianda em História, em parceria com a Professora Doutora **Claudia Regina Nichnig** apresentam um relato afetivo deste compartilhamento de aprendizados.

Esperamos, de forma esperançosa e comprometida com uma educação pública e de qualidade, que os textos reunidos na obra *Semear e colher afetos na Terra Vermelha* sejam inspiradores para outras(os) colegas e estudantes, que queiram realizar pesquisas engajadas e que busquem no coletivo a força para o prosseguir em suas trajetórias de lutas e sonhos compartilhados.

As organizadoras.



CAPÍTULO 1

ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO: TECER REDES E PENSAR COLETIVAMENTE

Anna Carolina Horstmann Amorim (UEMS)

Claudia Regina Nichnig (UFGD)

É interessante perceber como, no campo de estudos sobre gênero e especialmente a partir das epistemologias feministas, as reflexões e discussões teóricas quase sempre aparecem entrecortadas por nossas vivências, experiências e corpos. É certo que a subjetividade tem sido tema de uma longa produção, particularmente nas ciências humanas, que aponta, justamente, o lugar e a importância dos saberes situados (Haraway, 2009) como marco de uma produção que não se pretende neutra, sequer isenta de sua posição, sempre marcada por quem somos em termos de raça/etnia, classe, gênero, idade, território. Essa é uma discussão, podemos dizer, que atualmente expandiu o campo de pesquisas feministas, ainda bem. Todavia, continuamos vendo que é, sobretudo neste campo do fazer científico que ela encontra eco e que os textos, debates teóricos e, que as práticas de ensino, pesquisa e extensão elencam e situam-se como marcadas por tais questões.

Ao mesmo tempo em que notamos a centralidade ainda dos estudos sobre gênero e feministas como locais nos quais se enuncia a produção de saberes situados, relacionados a outros marcadores de diferença, notamos também a centralidades daqueles e daquelas que se posicionam para fora das normatividades de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, (heterocispatriarcado branco) como pontos de par-

tida para pensar, justamente, seus lugares de produção e afetação na relação com o mundo e com a produção científica.

Assim é que compondo esta coletânea temos essencialmente mulheres, mulheres não heterossexuais, mulheres atravessadas por debates sobre raça/etnia, mulheres que produzem e vivenciam questões de gênero e feministas em suas produções e práticas de ensino e pesquisa. Desse modo, vamos retrazar um pouco da nossa trajetória acadêmica e de encontros para pensar como se estabelece e produz a rede de relações subjetivas e acadêmicas que nos traz a este lugar, o Mato Grosso do Sul, especialmente para a Universidade Federal da Grande Dourados e para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: ENCONTROS EM REDE

Em 2011 estávamos em Florianópolis fazendo pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Uma estava cursando o doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas e a outra, o mestrado em Antropologia. Fazíamos parte do mesmo núcleo de pesquisa, o Núcleo de Identidades e Subjetividades de Gênero (NIGS), vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG). Nossos projetos de pesquisa aproximavam-se, tratavam de conjugalidades de pessoas homossexuais, suas famílias e reconhecimentos legais de suas vivências e experiências. Aquele momento político no Brasil ainda era bastante fechado a respeito da possibilidade de casamento entre pessoas homossexuais e do reconhecimento de suas filiações (advindas de reprodução assistida ou adoção). Nos debruçávamos, então, sobre esses meandros da relação entre gênero/sexualidade e regulações no campo do Direito. Entretanto, ainda que tivéssemos interesses de pesquisa próximos e participássemos do mesmo núcleo de pesquisa, nossa relação se estreitou apenas em 2013.

Fomos bolsistas ao mesmo tempo de um projeto internacional de cooperação entre Brasil e França (CAPES-COFECUB) sobre ques-

tões de famílias, gênero e sexualidade nos dois países (Claudia no pós-doutorado e Anna no doutorado sanduíche). Em decorrência dessas bolsas moramos fora do Brasil e acabamos convivendo de forma próxima (dividindo casa) por quase um ano. Esse período nos aproximou afetivamente, mas também academicamente. Pudemos dialogar de forma mais intensa e fortificar conexões que antes tínhamos apenas através da universidade. Naquele momento fomos consolidando a compreensão de como as redes de amizade, mas também as redes de relações institucionais e trocas acadêmicas importam para produção de saberes em campos de pesquisa não hegemônicos, como o campo de pesquisas em gênero e sexualidade. Aos poucos fomos entendendo a importância das parcerias para podermos pensar e escrever contra e fora das normatividades de gênero/sexualidade, mas não somente, fomos ganhando força para também trazer à tona temas, pesquisas, formas de produzir ciência e conhecimentos que contornam as normatividades acadêmicas, os espaços de legitimidade que alguns temas têm em detrimento de outros, a centralidade do pesquisador solitário e genial que produz a partir de seu lugar individual.

Desse modo é que nossa experiência em um espaço coletivo, como um núcleo de pesquisas como o NIGS, vinculado a um Laboratório de Estudos de Gênero, dentro de uma universidade onde o campo de estudos de gênero e feminista é importante e consolidado, nos permitiu estar em circulação entre universidades, aprender a importância da produção partilhada, em conjunto, a muitas mãos, cabeças e convivências. Desde 2013 a conexão nunca se rompeu, alguns anos mais próximas, outros mais distante, mas não perdemos o contato.

REAPROXIMAÇÕES: TECENDO OUTRAS REDES

Em 2019 nos encontramos próximas novamente, agora não em Florianópolis (SC), mas no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Claudia era professora visitante da Pós-Graduação em História da UFGD, Anna professora do curso de Graduação em Ciências Sociais da UEMS.

Aos poucos fomos adentrando esse novo espaço, conhecendo e reconhecendo as discussões acadêmicas locais sobre gênero e sexualidade, temas que continuaram nos animando.

Acreditávamos que poderíamos encontrar em MS um campo de discussões sobre gênero e sexualidade em florescimento e de fato foi esse cenário que se apresentou a nós duas. Ainda assim, cada uma se viu diante de dificuldades e impasses para consecução de suas pesquisas, mas, sobretudo, para um debate mais amplo sobre tais questões. De partida, observamos a inexistência de núcleos de pesquisas ativos e consolidados sobre essas temáticas nas duas universidades. Ademais, observamos a predominância de homens, brancos e hetero cisgêneros como professores, coordenadores e gestores nos espaços acadêmicos em questão. Entretanto, essa realidade um pouco retraída aos estudos feministas e de gênero como um campo forte de produções foi, pouco a pouco sendo desestabilizada pelo encontro com estudantes desejantes de pesquisar essas temáticas, colegas professores e professoras atuantes nessas discussões. Observamos que, a despeito da não existência de grupos mais consolidados sobre tais temáticas, elas dão cor a muito da produção aqui realizada, especialmente em suas interconexões com debates sobre raça/etnia e que há grande mobilização no sentido de estabelecê-las como um campo de produções.

Aprendemos aqui que os grupos de discussão, de reflexão teórica e de pesquisas em gênero, sexualidade e feminismos se dão de formas menos centralizadas. Muitas são as ações pedagógicas e de extensão que abordam tais temáticas, produzindo efeitos sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o ocupar espaços na e da universidade. Diferentes áreas transitam nesses debates e as redes de produção acadêmica em gênero e feminismo, agrupadas em uma rede forte e institucionalizada, à qual estávamos mais habituadas fora de MS, aqui se desvelam redes de ação em gênero e feminismo autônomas. Esse processo tem seus ônus e bônus.

Como qualidade podemos destacar a criatividade, originalidade e poder, um tanto maior, de contrariar regras e normativas que ações mais autônomas costumam ter. Destarte, vemos um caráter bastante combativo no que se produz aqui em MS no tocante às questões de

gênero, sexualidade e feminismo, sobretudo no que diz respeito aos questionamentos às opressões estruturais das quais a própria universidade pode ser braço ativo. Ao mesmo tempo, podemos notar que esse lugar de embate traz também algumas consequências negativas àquelas que o ocupam de modo mais sistemático e que podem ficar, tantas vezes, sozinhas ou se sentindo pouco amparadas por redes com maior peso e institucionalidade.

É, nesse sentido, que acompanhamos e buscamos ampliar e dar visibilidade a tais produções, embates e resistências. Produzindo, nesse mesmo processo, redes de discussões, produções, mas também de afetos, acolhimentos e partilhas. Destacamos a urgência de alargar a produção desse campo aqui em MS, bem como de produzir e consolidar um campo de produções sobre tais temáticas que possa dar âncora para pesquisadoras, professoras e estudantes que transitem e/ou são afetados/as/es por tais discussões.

SITUAR, CONTEXTUALIZAR, INCORPORAR: ESTUDOS FEMINISTAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM MS

A produção de estudos, pesquisas e ações sobre gênero, sexualidade e feminista contextualizado em Mato Grosso do Sul torna-se praticamente indissociada do debate sobre raça/etnia. Isso porque temos, aqui, uma ocupação importante das universidades por estudantes indígenas (Cariaga, 2021; Valiente, 2018). Tais debates abrem os caminhos para intersecções importantes e atuais no campo de estudos sobre gênero e feminismos que deixa de ter apenas como guia produções acadêmicas do hemisfério norte ou de grandes centros. A produção local torna-se alternativa para justamente falar do contexto local a partir de sua localização e conceitos próprios.

A ideia de corpo território desponta, por exemplo, para falar sobre a imbricação, a partir de uma perspectiva indígena, da construção do corpo e suas vivências, experiências e lutas a partir do território que ocupa e que o faz.

Assim, observamos, como bem falávamos na apresentação deste livro, que os saberes situados, contextualizados e produzidos, sobremaneira por corpos e experiências específicas são tônicas de formas mais plurais de produzir conhecimento e reflexões a partir de realidades específicas, que não devem ser suplantadas por discussões generalizantes e englobantes. Desse modo é que o campo de estudos de gênero e sexualidade, em sua ação feminista, se coloca a dialogar e trocar com perspectivas locais e não brancas de mundo, pensando o lugar das mulheres na sociedade, na universidade e em tantos outros espaços a partir das múltiplas relações que as atravessam como mulheres, mais especificamente como mulheres indígenas, como mulheres estudantes, como mulheres lésbicas, como mulheres lésbicas indígenas, como mulheres professoras.

Assim, importa olhar para a especificidade local e os modos como os estudos de gênero e feministas se desenrolam e conversam com as questões aqui postas, onde destaca-se um contexto de desigualdades e violências perpassadas não somente pelos marcadores de gênero e sexualidade, que perfazem o cotidiano de tantas mulheres, estudantes, professoras, técnicas e profissionais terceirizadas que ocupam a universidade, mas sobretudo, precisamos pensar, aqui em MS, em um contexto específico de assimetrias marcado pela etnia e por situações e vivências contínuas de racismo e discriminação. Ao ocuparem a universidade, estudantes indígenas evidenciam o quanto a prática científica é ainda racista, colonial e violenta e o quanto ainda no campo de estudos feministas e sobre gênero faltam discussões que deem conta de suas realidades e cosmovisões (Souza, 2022).

De tal modo, podemos pensar que ocupar espaços e construir redes aqui no Centro-Oeste deve ser uma atividade coletiva, que leve ao diálogo com universidade e comunidade, estudantes, professores e demais pessoas que compõe a comunidade acadêmica, saberes científicos e saberes tradicionais, sem repetir, ou ao menos tentando reduzir, hierarquias que estabelecem domínios conceituais e de campos de produções do saber e que esquecem que, por fim, são sempre corpos marcados em territórios determinados que produzem e falam. Resta então, identificar quais corpos, marcados de que forma e pertencentes

a quais territórios e lutas estão conseguindo, não somente falar (Spivak, 2010) mas também ter escuta (Evaristo, 2022).

Por fim, ressaltamos que a atividade de construir redes, campos de pesquisa e produção científica também deve ser impactada por tais questões. Sendo, desse modo, uma ação contínua do fazer relações, questionar lugares postos e desigualdades impregnadas no modo de fazer e pensar universidade. Nesse fazer, devemos atentar para as diferentes linhas e nós que perfazem as redes que construímos, alargando sentidos de participação e construção coletiva e garantindo espaços e partilhas mais centrados em reposicionar constantemente os debates. Partindo, portanto, de situações e dos contextos fronteiriços e de trânsito que se colocam no cenário das universidades do Centro-Oeste, buscamos, ao produzir e partilhar conhecimentos centradas em lógicas de ensino, pesquisa e extensão feministas e localizadas, fugir de uma perspectiva acadêmica dada pela excelência individual, assentada em trajetórias de destaque de nomes/autores que despontam sozinhos e se tornam grandes referências de um campo de pesquisa ou saber.

Na contramão, desejamos caminhos coletivos, criativos e situados de diálogo, convivência, produção e circulação de saberes.

REFERÊNCIAS

CARIAGA, Diógenes Egídio. É possível Guaranizar a Universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS). **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 78-99, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Clamar no deserto**: entre o poder falar e o poder de se fazer ouvir. Florianópolis: UFSC, 26 jul. 2022. Conferência Magna do Seminário Internacional Fazendo Gênero 12.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

SOUZA, Lauriene Seraguza Olegario e. **As Donas do Fogo**: política e parentesco nos mundos guarani. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALIENTE, Celuniel. Breve descrição sobre os kaiowá e guarani na graduação e pós-graduação. **Tellus**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 193-205, 2018.

P'ARTE 1
EPISTEMOLOGIAS
FEMINISTAS E
DECOLONIAIS A
PARTIR DA
FRONTEIRA



CAPÍTULO 2

DESAFIANDO NARRATIVAS: CAMINHOS FEMINISTAS E DECOLONIAIS NO ENSINO E PRÁTICA TEATRAL

Camile C. dos Anjos (Udesc)¹

INTRODUÇÃO

O que compartilharei nessas próximas páginas são experiências e reflexões vivenciadas por uma pessoa branca, sapatão, *não binária*, com mais de quarenta anos, mãe, artista, professora, residente no interior do estado de Mato Grosso do Sul, oriunda de uma família de classe média.

Escrevo em primeira pessoa e participo parte de minha jornada não por narcisismo, mas por reconhecer que todo conhecimento é parcial e situado. Não busco que minhas palavras sejam absolutas ou que meu caminho seja um modelo a ser seguido por outras. Pelo con-

1 Doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduação em Artes Cênicas pela UNIRIO. Professora substituta na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).

trário, registro minha trajetória para afirmar minha existência, pois se eu não o fizer, quem o fará? Além disso, acredito na importância da troca de experiências, pois essa prática pode oferecer conforto e identificação para aquelas que se sentem isoladas, lutando contra uma correnteza poderosa. Acredito na necessidade de unir vozes para fortalecer nosso coro, para nos dar coragem e lembrar que não estamos sozinhas; somos muitas e estamos atentas.

Meu propósito neste trabalho é refletir sobre como meus caminhos enquanto artista de teatro e docente foram influenciados por questões feministas e de gênero, sob uma perspectiva decolonial e também a outra via: o quanto as demandas trazidas pela prática me impulsionaram em busca de outras possibilidades metodológicas e epistêmicas. Para tal, me ateei a algumas experiências que tive enquanto professora do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, a título de verticalização me concentrei em duas disciplinas que ministrei em diferentes períodos: “Encenação II”, em 2018, de cunho prático e “Teatro Brasileiro I”, em 2023, de abordagem mais teórica.

O curso de Artes Cênicas da UFGD é extremamente heterogêneo; a cada ano, ingressam pessoas de origens muito diversas, de diferentes regiões do país, com culturas variadas e formações prévias muito discrepantes. Algumas já trazem uma bagagem de experiência na área teatral, como cursos técnicos ou livres; outras vivenciaram a experiência teatral apenas em igrejas ou em outras comunidades sem objetivos artísticos propriamente; enquanto muitas não tiveram nenhum contato com o teatro, algumas sequer assistiram algum espetáculo teatral. Esse mesmo desnivelamento se reflete no conhecimento e pensamento crítico a respeito de questões feministas, de sexualidade e gênero dissidentes, raciais e classistas.

Nesse sentido, muitas vezes encontrei caminho e alento nas palavras da professora e ativista feminista bell hooks (2017) que, a respeito das diferenças presentes nas salas de aula, por exemplo, explica que “temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento”

(hooks, 2017, p. 154). Mudar o que aprendemos é fundamental para a produção de um ambiente onde as diferenças são acolhidas, mas que também podem ser debatidas. Escutar as experiências das/os alunas/os, em qualquer componente curricular que seja, estimular que suas vozes (todas!) sejam ouvidas, tornou-se um ponto fundamental na elaboração de meus planos de ensino e em minha condução didática.

“ENCENAÇÃO II” OU “PROJETÃO”

Minha abertura para os estudos feministas e decoloniais foram impulsionados, principalmente, pela demanda das/os estudantes quando, em 2018, durante meu primeiro contrato de professora substituta na UFGD, também minha primeira experiência enquanto docente no magistério superior, fiquei responsável por um componente curricular chamado “Encenação II”, popularmente conhecido pela comunidade acadêmica da UFGD como “Projetão”. Nessa cadeira as/os estudantes realizam uma montagem de espetáculo, encenado pela professora ministrante, envolvendo toda a turma que, no semestre seguinte será dividida entre as/os que optarão para licenciatura e as/os que irão para o bacharelado.

Nessa época me sentia muito insegura para me afirmar na posição de diretora/encenadora teatral, hoje entendo que essa insegurança, provavelmente, era fruto da falta de referências de outras mulheres ocupando esse espaço, normalmente visto como um lugar de poder dentro de um processo teatral e, tradicionalmente ocupado por homens.

Devido essa insegurança e também por já perceber que não gostaria de reproduzir comportamentos autoritários e arbitrários, pelos quais eu já tinha passado enquanto atriz e estudante, decidi ter uma postura mais horizontalizada com as/os estudantes, dando espaço para que elas/es manifestassem seus interesses a respeito sobre o que deveríamos montar e de que forma. O processo foi se dando aos poucos, através de estímulos artísticos que propunha e algumas rodas de conversas.

Nesse estágio, o contato com o pensamento feminista se tornou mais significativo, especialmente devido à sua disseminação através das redes sociais. Era uma época em que as discussões sobre questões de gênero, assédio sexual e abuso estavam ganhando destaque, impulsionadas por movimentos como o “me too”. Esse movimento virtual, que se fortaleceu através das redes sociais, encorajou muitas mulheres a compartilhar suas experiências de assédio e abuso, criando uma onda de conscientização e solidariedade.

Os debates e relatos que eram amplamente discutidos on-line também encontraram espaço em nosso ambiente de ensaio. Surgiram conversas profundas e reflexivas sobre o que constituía assédio, as diversas formas que poderia assumir e os impactos que tinha sobre as vítimas. Esse diálogo não apenas nos levou a repensar nossas próprias concepções sobre o tema, mas também nos incentivou a explorar outras áreas dentro dos estudos de gênero e feminismos.

À medida que nos aprofundávamos nessas temáticas, percebemos a importância de ampliar nossas fontes de conhecimento. Começamos a explorar uma variedade de materiais, incluindo leituras, filmes, séries e outras formas de mídia que abordavam questões relacionadas aos feminismos, gênero e igualdade. Foi durante essa jornada que me deparei pela primeira vez com o termo “Teatro Feminista”. Apesar de ter mais de vinte anos de experiência teatral, tanto como atriz quanto como professora, e de ter cursado graduação e mestrado na área, não tinha tido nenhuma familiaridade com esse conceito e, ainda mais preocupante, nunca havia refletido sobre as questões que ele suscitava.

Conforme explicam as pesquisadoras e professoras Dra. Maria Brígida de Miranda e Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs, na ementa do plano de ensino da disciplina “Introdução ao Teatro Feminista”, ministrada na Pós-Graduação em Artes Cênicas da Udesc, o Teatro Feminista é um termo “guarda-chuva” que “conjuga práticas teatrais, movimentos feministas, teoria crítica feminista, filosofia, historiografia, ativismo político e uma pletora de movimentos sociais” (2019), além de abordar questões referentes às sexualidades dissidentes e desobediências de gênero. Constitui-se como uma plataforma desafiadora

das narrativas dominantes, buscando resgatar vozes historicamente marginalizadas.

A professora e pesquisadora britânica Elaine Aston (1995) aponta que é necessário compreender como e por que as mulheres foram escondidas da história do teatro e a importância de resgatar e dar visibilidade aos nomes apagados pela história oficial, predominantemente masculina, branca, cisgênera e heterocentrada. Além disso, ela propõe a criação de espaços para a expressão daquelas que estão atualmente construindo suas próprias narrativas, em diálogo com outros grupos e movimentos.

Ao me deparar com essas informações, comecei a refletir sobre minha própria formação como artista e professora. Foi então que percebi a ausência significativa de referências femininas em meu percurso educacional. Essa constatação foi apenas o ponto de partida para me dar conta de quantas lacunas existiam em minha educação e de como meu repertório artístico estava predominantemente centrado em homens brancos e cisgêneros, muitos dos quais são provenientes do Norte global. Isso me levou a questionar: onde estavam as vozes das lésbicas, das mulheres negras, das indígenas, das pessoas trans?

À medida que essa conscientização se consolidava, eu refletia sobre a falta de representatividade feminina nas referências artísticas e culturais, e o quanto isso contribuía para minar minha confiança e autoestima como artista. Conforme mencionado anteriormente, sentia-me insegura ao assumir papéis de liderança, como encenadora ou diretora, e até mesmo ao considerar a possibilidade de escrever minhas próprias peças. Era como se a ausência de modelos e exemplos positivos alimentasse a crença internalizada de que eu não era capaz o suficiente, ou que meu trabalho não seria valorizado.

Essa jornada de autoconhecimento e reflexão abriu meus olhos para a importância crucial da representatividade e diversidade no campo artístico. Percebi que isso vai além de uma questão de justiça e igualdade; trata-se também de um impulso fundamental para a confiança e o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao ver outras mulheres ocupando espaços de destaque e sucesso no teatro e nas artes, percebi que minhas próprias aspirações eram possíveis e legítimas. A partir desse

entendimento, passei a dedicar-me mais ativamente para inclusão e a promoção de vozes diversas, buscando criar um ambiente mais inclusivo e inspirador para artistas de todas as origens e identidades.

Essa conscientização provocou uma transformação profunda em minha abordagem como artista e educadora. Comecei a repensar a maneira como conduzia os processos criativos, tanto em meu trabalho enquanto profissional das artes cênicas, mas principalmente, no contexto acadêmico. Ao compreender que minhas referências comportamentais eram, em sua maioria, enraizadas no patriarcado, percebi que mesmo quando lideradas por mulheres, os modelos de professoras/es e diretoras/es que tive, adotavam uma postura masculinizada, caracterizada por uma autoridade arbitrária, centralizadora e hierarquizada.

Essa percepção me levou a buscar uma abordagem mais inclusiva e colaborativa, na qual valorizasse as contribuições de todas as pessoas envolvidas, promovendo um ambiente mais igualitário e horizontalizado, em que as divisões de funções não precisassem representar detenção de poder, que fossem apenas atividades diferentes, porém complementares e todas essenciais, seja para a criação de um espetáculo, seja para o desenrolar de uma disciplina.

A essa altura, já tinha compreendido que os modelos que tinha não me serviam, eu não desejava reproduzi-los. No entanto, como implementar uma mudança comportamental e metodológica sem referencial prático? Foram, e ainda são, muitas tentativas, algumas bem recebidas pelas estudantes, outras nem tanto. O contato e as trocas de experiências com outras professoras que também estão em busca de caminhos similares são fundamentais como fontes de inspiração e suporte.

A montagem teatral realizada no “projetão” resultou em um espetáculo intitulado, “Este lugar está ocupado?”, no qual levamos à cena as situações em que mulheres, pessoas de sexualidades dissidentes e desobedientes de gênero reivindicavam ocupar seus espaços na sociedade, com dignidade, respeito e igualdade. O espetáculo era dinâmico, alegre e contestador. No entanto, para além do resultado apresentado ao público, acredito que o processo criativo, as vivências compartilhadas e os conhecimentos trocados tiveram um impacto profundo em

cada pessoa que participou dessa experiência. Entretanto só posso expressar a minha própria, e afirmo que esse encontro artístico-educacional teve um impacto revolucionário em mim.

TEATRO BRASILEIRO I

Ministrei a disciplina “Teatro Brasileiro I” em 2023, na minha segunda contratação para o cargo de professora substitua do curso de Artes Cênicas da UFGD. Nesse momento um aspecto que passou a me chamar muito a atenção foram as referências teóricas comumente utilizadas nos componentes curriculares. Comecei a notar uma predominância de nomes masculinos e brancos nas bibliografias o que, consequentemente invisibilizava as perspectivas de outras identidades.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) alerta para o “perigo de uma história única”. Ela enfatiza que quando apenas um ponto de vista é tratado como o único e universal, mas na realidade reflete a perspectiva dos homens brancos cisgêneros sobre determinado assunto — neste caso, o teatro — corremos o risco de perceber apenas uma parcela da história, o que pode criar estereótipos além de negligenciar outras maneiras de abordar o tema. Isso pode levar ao apagamento de outras perspectivas e possibilidades de existência.

O contato com produções de feministas decoloniais me fez perceber ainda mais a necessidade de revisar as produções de conhecimento hegemônicas e de abrir espaço para outras possibilidades de produção epistemológica. Ochy Curiel (2020), antropóloga afro-dominicana, destaca a importância de questionar conceitos universalizantes e considerar produções de conhecimento que levem em conta a geopolítica, raça, gênero, sexualidade, classe e outros marcadores sociais. Ela ressalta que simplesmente identificar as opressões associadas a esses fatores não é suficiente; é fundamental desnaturalizá-las e reconhecer sua origem na colonialidade. Em suas palavras,

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são

constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (Curiel, 2020, p. 133).

Aos poucos fui fazendo mudanças nos planos de ensino dos variados componentes curriculares que são ministrados por uma professora substituta, sem cadeira fixa. Na medida do possível ia trazendo outras referências, elaborando formatos alternativos de aula, revendo os processos avaliativos. Porém foi quando fiquei responsável pela disciplina “Teatro Brasileiro I” que entendi realmente o “perigo”. Percebi o quanto a narrativa da história do teatro que me foi transmitida ao longo de minha formação e que continua(va) sendo repassada para as gerações seguintes, precisava ser urgentemente revisada.

Essa disciplina teórica aborda principalmente referências históricas que delineiam a trajetória do teatro brasileiro. Tradicionalmente, é traçada uma linha do tempo que vai desde o “Teatro Jesuíta” durante o período colonial, até a montagem da peça *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, dirigida pelo polonês Ziembinski em 1943, que é considerada um marco do teatro modernista brasileiro. Desse ponto em diante, o conteúdo é abordado na disciplina de “Teatro Brasileiro II”. Essa divisão didática se refere ao Projeto Político Pedagógico² do curso de Artes Cênicas da UFGD, porém essa mesma abordagem é bastante comum em outras faculdades de teatro do país. Minha estratégia, então, para a disciplina “Teatro Brasileiro I” foi destacar algumas das vozes silenciadas nas narrativas oficiais.

A seguir, apresentarei alguns exemplos dos enfoques dados a conteúdos tradicionalmente centrados em figuras masculinas e influências europeias e as estratégias que adotei com o intuito de promover a inclusão de outras perspectivas.

Começamos pelo tema do “Teatro Jesuíta”, nesse conteúdo busquei explorar a ausência de registros de experimentações teatrais

2 Importante mencionar que o Projeto Político Pedagógico do curso passou por uma reformulação e a partir do ano de 2024 suprimiu a disciplina “Teatro Brasileiro II” e incluiu “Tópicos em Teatro Brasileiro: Teatralidades Negras e Indígenas”, revelando uma importante influência do pensamento decolonial na estrutura do currículo.

produzidas pelos povos originários, promovendo reflexões em diálogo com textos decoloniais que revelam os processos de violência perpetrados pelos europeus que colonizaram estas terras. Esses processos resultaram no aniquilamento de muitas culturas e na subalternização das existências daqueles que resistiram.

Os registros referentes aos povos indígenas durante o período colonial estão predominantemente vinculados à sua participação nas iniciativas jesuíticas que, dentre suas ferramentas de catequização, utilizavam o teatro como instrumento de alienação, promovendo o apagamento das expressões culturais dos povos que habitavam estas terras anteriormente.

Com o intuito de promover visibilidade e buscar uma forma de justiça histórica e epistêmica, também trouxe para debater com as/os estudantes, textos e referências de performances indígenas mais contemporâneas. Essa abordagem tinha como objetivo chamar a atenção para as expressões culturais silenciadas, bem como destacar a resiliência e a vitalidade das tradições teatrais dos povos indígenas, mostrando que estas continuam ativas e potentes até os dias atuais.

No contexto do conteúdo “Teatro de Revista”, um gênero popular de teatro musical que teve seu auge na década de 1920, é comum que os holofotes sejam direcionados para figuras como o dramaturgo Arthur Azevedo e o produtor Walter Pinto. No entanto, o papel das artistas que desempenhavam a função de “vedetes” é frequentemente tratado de maneira objetificada, como apenas mais um elemento que compunha esse gênero teatral, orquestrado predominantemente por homens. Optei por uma abordagem que humanizasse essas mulheres, reconhecendo o sofisticado papel que desempenhavam. Essa função exigia extrema inteligência e desenvoltura para lidar com os improvisos nas chamadas “cenas de plateia” (Veneziano, 2011).

Escolhi trazer as histórias individuais de algumas dessas mulheres e focar em suas habilidades cênicas. Além da já mencionada sagacidade na interação com o público, essas mulheres cantavam, representavam e dançavam em um ambiente profundamente machista. O palco do Teatro de Revista representava uma das poucas oportunidades para as mulheres daquela época ocuparem um espaço público

e terem uma carreira profissional que lhes conferisse alguma autonomia. Essas artistas enfrentavam não apenas os desafios do palco, mas também os limites impostos pela sociedade patriarcal, tornando suas trajetórias ainda mais notáveis e dignas de reconhecimento.

Dentro dessa abordagem, também discutimos a representação da “mulata” e toda a carga de racismo que ela carrega, sendo importante ressaltar o sentido pejorativo desse termo que associa a mulher negra ao animal “mula”. Infelizmente, essa representação persiste até os dias atuais, sendo encontrada em shows destinados a turistas, tanto no Brasil quanto no exterior.

É crucial reconhecer que a representação da “mulata” como um estereótipo exótico e sensual tem raízes profundas na história colonial do Brasil, onde as mulheres negras foram frequentemente objetificadas e sexualizadas (Giacomini, 2006). Ao fazer essa análise crítica, buscamos desconstruir estereótipos e promover uma reflexão mais profunda sobre as questões de raça, gênero e classe presentes nas produções artísticas que compõem a história do teatro brasileiro.

Por fim, mas não de forma exaustiva, também exploramos o comparativo entre o trabalho dessas mulheres no contexto artístico, muitas vezes percebidas pelo público como prostitutas, destacando a reificação do corpo da mulher “pública”. É importante ressaltar que a profissão de atriz só foi regulamentada no Brasil em 1975, até então, as profissionais tinham que portar uma carteira de saúde, semelhante à exigida das prostitutas. Essa comparação ressalta não apenas a forma como as mulheres no mundo do entretenimento eram estigmatizadas, mas também as barreiras sociais e legais que enfrentavam para exercerem sua profissão com dignidade e reconhecimento.

Outro conteúdo que recebeu destaque ao longo da disciplina — e que, em minha percepção, é frequentemente negligenciado nas ementas e nos estudos que enfocam a história do teatro brasileiro — foi a trajetória e a produção artística do Teatro Experimental do Negro (TEN). Fundado em 1944 e atuante por dez anos, principalmente no Rio de Janeiro, o TEN foi idealizado e organizado por Abdias do Nascimento e Maria de Lourdes Vale do Nascimento, sendo esta última ainda menos lembrada. No entanto, graças aos esforços de pesquisas de

cunho feminista, sua trajetória vem sendo resgatada e compartilhada nos meios teatrais, como nas faculdades de Artes Cênicas.

Sem ignorar a importância de Abdias do Nascimento e seus feitos no panorama teatral brasileiro, destacamos a relevância do trabalho desenvolvido por Maria do Nascimento que, além de seu protagonismo dentro do TEN, foi também jornalista, assistente social, ativista da luta antirracista. Escrevia uma coluna chamada Fala Mulher no jornal O Quilombo (1948-1950) na qual defendia, dentre outras causas, a regulamentação do emprego doméstico (Almeida, 2022).

Outra tentativa a fim de incentivar as/os estudantes a refletirem sobre as lacunas nas narrativas do teatro brasileiro foi a atribuição de um trabalho avaliativo envolvendo pesquisa sobre mulheres do teatro no século XIX. Solicitei que investigassem nomes femininos ligados a diferentes funções dentro da área teatral daquele período, como atrizes, dramaturgas, diretoras, técnicas, produtoras, entre outras.

O objetivo dessa atividade era que as/os estudantes compartilhassem em sala de aula as informações sobre mulheres que contribuíram para o teatro durante esse período histórico, assim, além de destacar as contribuições frequentemente esquecidas ou negligenciadas das mulheres para o desenvolvimento do teatro brasileiro, a pesquisa visava chamar a atenção para as lacunas existentes nos registros históricos.

A proposta da disciplina, em linhas gerais, teve como objetivo estimular uma reflexão crítica sobre questões raciais e de gênero, representatividade e poder na história do teatro brasileiro. O objetivo era incentivar as/os estudantes a questionarem e problematizarem as narrativas dominantes. Por meio dessa reflexão crítica, buscava-se instrumentalizar as/os estudantes para analisar criticamente as estruturas sociais que moldam as representações históricas, capacitando-as/os a compreender como as percepções históricas são influenciadas por fatores como gênero, poder e marginalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrar essa trajetória, evidencio como alguns processos artísticos e educacionais agiram como catalisadores fundamentais para minhas pesquisas e práticas atuais. Aprofundando-me nas questões levantadas pelas teorias e práticas feministas, assim como pela convivência com indivíduos que desafiam as normas de gênero e buscam caminhos de existência que subvertem a lógica normativa binária “cisheteropatriarcal” da branquitude eurocêntrica, pude explorar minhas próprias questões subjetivas, incluindo minha sexualidade e identidade de gênero, enquanto entendia melhor o tipo de arte e de produção de conhecimento que me ressoam.

O contato com a literatura feminista evidenciou a disparidade na representação de mulheres em posições de poder no meio teatral, em comparação com os homens. Essas lacunas não refletem a falta de capacidade ou interesse das mulheres nessas funções, mas sim os mecanismos patriarcais que limitam a participação, em determinadas áreas, dessas identidades subalternizadas ou invisibilizam as contribuições daquelas que conseguiram ultrapassar as barreiras sociais fundamentadas no patriarcado.

Além disso, comecei a reconhecer a naturalização de diversas formas de violência que testemunhei e vivenciei dentro de ambientes artísticos e acadêmicos. Em certo momento, cheguei a acreditar que arbitrariedade e sofrimento eram inerentes ao universo teatral que tanto amava, e que deveria suportá-los para ter uma carreira artística. No entanto, ocupando os papéis de encenadora e professora, percebi que os processos poderiam ser diferentes — mais horizontalizados, respeitosos e afetivos.

Ao longo destas páginas, compartilhei minhas experiências como docente das disciplinas “Encenação II” e “Teatro Brasileiro I”, ministradas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Refleti sobre como minhas práticas foram influenciadas por questões feministas, de gênero e decoloniais, e destaquei a importância vital da representatividade e da diversidade no cenário artístico e educacional.

Por meio dessas disciplinas, busquei promover uma abordagem mais inclusiva e colaborativa, valorizando as contribuições de todas as pessoas envolvidas e criando espaços mais igualitários e acolhedores. Ao revisar criticamente as narrativas dominantes sobre o teatro brasileiro, procurei resgatar vozes silenciadas e destacar mulheres e outros grupos marginalizados, capacitando as/os estudantes a questionarem e problematizarem as estruturas sociais que moldam as representações históricas.

Este capítulo teve como objetivo compartilhar propostas de transformação e criação de ambientes educacionais e artísticos mais justos e inclusivos. Ao enfatizar a importância de visibilizar outras epistemologias e de explorar novas abordagens tanto na docência quanto na prática artística, busquei estabelecer espaços que respeitem e valorizem todas as identidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo da História Única**. Vídeo (18 min), Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009), [s. l.], jul. 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 05 abr. 2024.

ALMEIDA, Eliane de Souza. **Sob o manto do esquecimento**: Maria de Lourdes Vale do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro. *In: Lutas Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 49, p. 260-271, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/62337>. Acesso em 05/04/2024.

ASTON, Elaine. **An Introduction to Feminist Theatre**. USA and Canada: Routledge, 1995.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 121-138.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 336, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a06v14n1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MIRANDA, Maria Brígida de; JACOBS, Daiane Dordete Steckert. **Programa da disciplina, Seminário Temático 1**: Introdução ao Teatro Feminista: dramaturgias, enações e ativismos. Florianópolis: PPGT-Udesc, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Artes Cênicas** – Licenciatura e Bacharelado. Dourados, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Artes Cênicas** – Licenciatura e Bacharelado. Dourados, 2024.

VENEZIANO, Neyde. O sistema vedete. **Revista Repertório**, Salvador, n. 17, p. 58-70, 2011.2. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5727/4134>. Acesso em: 29 mar. 2024.



CAPÍTULO 3

HÁ MAIS FUTURO COLETIVO: BREVE CARTOGRAFIA DAS ARTES DA EXISTÊNCIA

Catia Paranhos Martins
Psicologia (UFGD)

Neste capítulo compartilho um recorte da pesquisa docente “Por outras saúdes, políticas e poéticas: uma provisória cartografia”. Ao problematizar a dimensão saúde no cenário local/nacional e aspectos da sensibilidade coletiva, dentre tantos desafios e questões, destaco: como sonhar com mundos outros sem violências para mulheres, crianças, pessoas idosas, negras, indígenas, com deficiência, marcadas pela loucura, LGBTQIAPN+, vidas vulnerabilizadas e experiências dissidentes?

Nessa tarefa aposto na necessidade de sentir/pensar diferentemente do que está posto. A estética é tomada como convite na criação cotidiana do sentir e de sentidos. Assim, a sensibilidade é dimensão política, e não limitada à interioridade do sujeito, e as artes, dispositivo para problematizar o presente, em especial fazendo-me estranhar o que é comum e não deveria ser, as políticas de vida e morte vigentes (Martins, 2019; 2020; Martins; Menezes, 2024).

Antes de prosseguir, algumas considerações às pessoas leitoras. O pessoal é sempre político e a flexão, no feminino. Com duas exceções, as referências são mulheres (embora ainda) cisgêneros. Proponho uma conversa sem a pretensão de abarcar incontáveis aspectos do debate da história da arte, dos feminismos e do presente. Advirto que

há questão não respondidas, ideias em diferentes momentos de amadurecimento e que carecem de tempo e diálogos, tal como pretendo com essas considerações.

Caminho em trilhas já abertas por muitas. Cito Glória Anzaldúa com um questionamento que me alimenta: “Não estão todos nos dizendo que escrever não é para mulheres como nós?” (2021, p. 47). A autora convoca-me a “reescrever as histórias mal escritas que eles contaram de mim, de você” (2021, p. 52), aqui neste recorte, considerações sobre mulheres cisgêneros e as artes no patriarcado. E, ainda, em tempos neoliberais, de sutis e deliberados conservadorismos e opressões, repito a convocação da artista Santarosa Barreto: “Lute a luta [...] que vão dizer que você não sabe o que é uma luta [...], que vão dizer que você não tem força para lutar, que vão dizer que eles é que sabem lutar... os supostos donos da luta” (2018/2019).

O texto a seguir é uma experimentação que busca interrogar o presente, indagar as violências e sonhar mundos outros. Nesse breve recorte, obras e artistas estão em conversação, direta ou indiretamente, com epistemologias feministas, estéticas feministas, des/decoloniais e/ou ameríndias (Bidaseca; Sierra, 2019; Lagrou, 2020; Rago, 2023; Razão Inadequada, 2024; Rolnik, 2019; Valls, 2021), que trazem ingredientes fundamentais para alimentar a imaginação política, sonhar, friccionar, fabular. Aqui há mais futuro coletivo, em diálogo como a peça de teatro “Há mais futuro que passado”, de Clarisse Zarvos, Daniele Avila Small e Mariana Barcelos (2018), que também compõem essa cartografia.

MUDANÇAS NA SENSIBILIDADE COLETIVA?

Há um amplo e efervescente debate em curso pelos movimentos feministas, artísticos e o público em geral, sobre as violências das tentativas de apagamento das narrativas e demais criações de mulheres e vidas dissidentes, que, historicamente, foram reduzidas à categoria “outras/os/es”. Cresce a compreensão coletiva de que mulheres, cor-

pos racializados, feminizados e de experiências outras produzem história, inclusive a da arte. Das questões que coloco para exercitar o pensamento: Quem, como e em quais condições se faz arte? Arte continua a ser o que a dominação ocidental, branca, patriarcal e eurocêntrica definiu como tal?

Entre as possibilidades e os limites de descolonizar os modos de sentir/pensar, e partindo da inseparabilidade entre arte e vida, coloco algumas produções artísticas em diálogos. Os trabalhos a seguir problematizam a história hegemônica e são convites/provocações para ampliar dimensões, como o pensar/sentir, o tempo e os espaços de poder. Tal como busco indicar, há um processo de reparação em curso conduzido por vidas historicamente subjugadas. Mas posso/podemos tomá-los como indicativos de mudança na sensibilidade coletiva?

“Por que não existiram grandes artistas mulheres?”, é uma irônica questão colocada pela historiadora Linda Nochlin, do início da década de 1970 (Nochlin, 2016). A autora adverte: “A primeira reação das feministas é morder a isca, engolir o anzol e a linha e tentar responder à questão tal como ela é colocada” (2016, p. 3). Partindo de falsas premissas políticas e ideológicas, do obscurantismo intelectual, do sexismo científico, a pergunta é, nas palavras da autora,

[...] a décima parte de um iceberg de más interpretações e falsas concepções e, na sua base, encontra-se um vasto volume obscuro de ideias duvidosas sobre a natureza da arte e seus concomitantes situacionais, sobre a natureza das habilidades humanas em geral e a excelência humana em particular, e o papel que a ordem social desempenha em tudo isso (Nochlin, 2016, p. 13).

Na sequência, a autora propõe os estreitamentos de laços entre arte e feminismo, já que “o feminismo nas artes pode implementar a mudança cultural” (Nochlin, 2019, p. 77). Declara-se como uma “detetive e uma vontade de rastrear fatos históricos”, sendo que o feminismo a fez “questionar alguns critérios e valores com que julgávamos a arte do passado” (Nochlin, 2019, p. 74), desnaturalizando o silêncio e a invisibilidade das mulheres, bem como quais os problemas a história da arte tomou para si.

A reavaliação de pessoas e estilos rejeitados pela história da arte levou Nochlin a indagar sobre “quais são os elementos existentes na

obra de arte que podem ser olhados de um ponto de vista feminista” (Nochlin, 2019, p. 76). Nesse processo de questionamento das métricas capitalistas e patriarcais, está ciente de que há “muitas Pablitas Picasso desconhecidas que estão [ou passaram a vida] lavando pratos ou trabalhando de vendedoras apenas porque são mulheres” (Nochlin, 2019, p. 74).

As violências do projeto patriarcal e racista ganham concretude no projeto “A história da arte”, coordenado por Bruno Moreschi (2017), que investigou os 11 livros mais utilizados nos cursos de graduação em artes visuais no Brasil. Há um total de 2.443 artistas, sendo que apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus, sendo a pintura a técnica principal. A exposição foi realizada em 2017, no Itaú Cultural em São Paulo, e na sequência 15 mil folders com a síntese do excludente cenário das artes foram deixados em diversas exposições nacionais e internacionais.

Destaco, dentre tantos aspectos, a importância desse projeto em explicitar as lacunas na formação universitária e cultural, ou seja, falta “a” na história, o artigo feminino da língua portuguesa. As ausências de mulheres e pessoas não brancas não são aleatórias na história, inclusive na arte. Somado a isso, a criatividade (e a genialidade de alguns poucos) e a gestão do tempo para criação estética têm gênero, raça/cor/etnia, localidade/geografia e técnica predefinidas (Moreschi, 2017; Carvalho; Moreschi; Pereira, 2019).

Nesse mapeamento, raça e gênero, embora categorias complexas, foram definidas como centrais, tomadas — por si — como provocação e não isentas de ideologia. As delimitações implicaram estratégias definidas em debates coletivos, já que “na História, a noção de artista já pressupõe um homem branco” (Carvalho; Moreschi; Pereira, 2019, p. 7). Há, ainda, menção à continuidade dos trabalhos com artistas indígenas, transgênero e não binárias. É como a provocação de Vera Benedito, também integrante do projeto, que continuo: “Temos de descolonizar a nossa mente. Temos de sair da formatação de ver o mundo pelos olhos que os outros nos olham e conhecer nossa riqueza cultural” (Carvalho; Moreschi; Pereira, 2019, p. 12).

Um movimento de torção parece-me em curso. Há, segundo a artista Naine Terena³, da etnia Terena, um furor para compreender a produção de artistas indígenas atualmente. Mas adverte: “Eu estava aqui o tempo todo / Só você não viu”. A artista enfatiza que “a arte indígena não nasceu nos últimos 10, 20 anos. Ela esteve aqui o tempo todo, mas você não viu” (Terena, 2022). O que mais o olhar moderno não consegue enxergar, logo sentir/pensar? Qual o lugar ocupado pelas/os indígenas e demais pessoas racializados na história e no pensamento nacional e, principalmente, até quando?

Nesse complexo jogo, cujos privilégios brancos, masculinos e europeus parecem se manter intocáveis, mais uma camada de invisibilidade é denunciada pelas artistas escandinavas Eva Marie Lindahl e Ditte Ejlerskov, que fizeram parte da exposição “Histórias das Mulheres, Histórias feministas” do MASP (2019). Juntas realizaram um levantamento nos livros da série Arte Básica da editora Taschen, reconhecida mundialmente como uma das mais importantes editoras na temática.

Em 2014, na primeira versão da intervenção intitulada “Sobre: as páginas brancas” (2014-2020), apontaram que dos 97 artistas publicados pela editora, somente cinco eram mulheres. Na sequência, Eva Marie Lindahl e Ditte Ejlerskov fizeram um mapeamento e apresentaram cem nomes de artistas mulheres de relevância internacional e enviaram uma carta à Taschen, que até o momento da exposição do MASP não foi respondida.

Já em 2019, para concretizar as ausências, essas artistas criaram as cem capas, replicando o padrão visual utilizado pela editora, e as apresentaram em estantes, tal como os livros são vendidos nas livrarias. Na intervenção composta por duas estantes e a carta citada, as capas e as artistas já existem, embora os livros continuem vazios, contêm páginas a serem preenchidas de história, e estão à espera das necessárias transformações sociais.

3 Sobre o trabalho de Naine Terena (2024) sugiro “Véxoa: nós sabemos”, a primeira exposição da Pinacoteca de São Paulo, desde sua inauguração em 1905, com curadoria de uma indígena, mulher e artista. Breves considerações minhas sobre algumas obras da artista estão em “A vida e a arte como dimensões inseparáveis” (Martins, 2022).

Destaco, dentre tantos aspectos, os lugares de poder que nem mesmo mulheres do norte global conseguem chegar no século XXI. Um fragmento da carta das artistas à Taschen faz a denúncia: “Vocês alegam que faltam mulheres na história da arte para serem escolhidas. No entanto, vocês têm de admitir que Cindy Sherman, Agnes Martin, Louise Bourgeois e Artemisia Gentileschi não são exatamente artistas obscuras” (Pedrosa; Carneiro; Mesquita, 2019, p. 149).

A partir de “Sobre: as páginas brancas”, questiono-me sobre a presença de mulheres não brancas, como as latinas, asiáticas e africanas no mapeamento feito à Taschen. Além disso, são todas mulheres cisgêneros e estão nos grandes centros urbanos? De qual classe social são? Há outros artistas nas relações de parentesco? A pintura continua ser a técnica principal? A hierarquia entre Arte (letra maiúscula) e artesanato, arte popular, arte primitiva, arte indígena, arte negra, arte feminista, arte têxtil, arte *naïf*, dentre outras nomeações, continuam? Quem, como e que condições se produz o que o ocidente convencionou como arte e digno de entrar para a história? E, ainda, já cientes que genialidade, curadoria, crítica e gestão de importantes museus e centros culturais são lugares brancos e masculinos, quais outros lugares de poder estão invisíveis?

Ausentes na história hegemônica, nos livros e nos salões, as mulheres cisgêneros, na condição de objeto, sempre estiveram presentes nesse cenário. A provocação, ainda atual, “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Metropolitan Museum?”, é do coletivo Guerrilla Girls, de 1989. O cartaz, confeccionado para evidenciar as desigualdades de gênero na arte norte-americana, foi atualizado para a exposição que ocorreu no Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 2017. Na versão brasileira do cartaz, de todo o acervo paulista somente 6% são mulheres e 60% dos nus são de corpos femininos (MASP, 2017). Em 2019, 22% dos cavaletes já estavam ocupados por artistas mulheres, sendo a inovação do suporte uma criação da artista Lina Bo Bardi, assim como o projeto arquitetônico do próprio museu (MASP, 2019).

As obras e as provocações acima são pequenos fragmentos da história coletiva que está sendo recontada, e, nela, as ausências (como artistas e em demais lugares de poder) e as presenças (como objeto)

estão em processo de desnaturalização. Sigo acompanhando a produção de artistas brasileiras que denunciam as violências coloniais, embora não pude abordar nesse recorte. Caminho para um provisório fechamento dessa cartografia e ciente da necessidade de elementos e obras que não pude discutir acima, recorro ao teatro e à literatura na tentativa de ampliar o pensar/sentir.

HÁ MAIS FUTURO COLETIVO NOS JARDINS DE NOSSAS MÃES

A sonhada equidade de gênero e raça implica, dentre tantos aspectos, por “repovoar nosso imaginário”, tal como fazem Clarisse Zarvos, Daniele Avila Small e Mariana Barcelos (2018, p. 11) na peça “Há mais futuro que passado: documentário ficcional”. O lugar das mulheres na história da arte foi tomado como fio condutor e as dramaturgas preenchem — com ficção — as lacunas que a historiografia oficial fez questão de esquecer. O projeto problematiza o presente: “A história [inclusive a] da arte como fortaleza do patriarcado e das colonialidades” (Small; Zarvos, 2021).

No processo criativo, Clarisse Zarvos, Daniele Avila Small e Mariana Barcelos relatam que a proposta foi fortalecida pelo catálogo da exposição “Mulheres Radicais: arte latino-americana”, organizada pelo *Hammer Museum*, em Los Angeles, e que esteve em 2018/2019 na Pinacoteca de São Paulo. A exposição reuniu inúmeras latino-americanas que continuaram seus trabalhos artísticos em plena ditadura, que assolou o continente de 1960-1985. Embora muitas mulheres tenham sido e ainda sejam sobreviventes dos interrogatórios, estupros, prisões, torturas, exílios e demais violências do Estado, essas artistas foram e continuam sendo silenciadas pela misoginia e pelo racismo, inclusive de críticos de arte, galerias e do mercado (Small; Zarvos, 2021).

A dramaturgia tanto me inspira quanto traz novos ingredientes para essa cartografia em curso. Há mais futuro coletivo no exercício de

revisitar o passado, problematizar as ausências e questionar as métricas patriarcais e racistas. Parece-me que há mudanças na sensibilidade coletiva quando cresce a compreensão de que “[...] toda história está por ser reescrita dos pontos de vista das pessoas silenciadas pelos supostos universais e que ocuparam o poder e as destituíram do lugar de sujeito” (Zarvos; Small; Barcelos, 2018, p. 12).

Mulheres negras, indígenas, racializadas, lésbicas, trans, subalternizadas e experiências outras sempre criaram a vida mesmo nas piores condições de desumanização que marcam a modernidade, mesmo quando usurpadas da condição de sujeita. Embora “dinheiro e um quarto todo seu” sejam tão necessários para se fazer ficção, como Virgínia Woolf (2020, p. 18) tão bem ensinou, Alice Walker (2021) e Audre Lorde (2020) propõem raça e sexualidade como ingredientes fundamentais, e advertem que pessoas racializadas nunca usufruíram das condições ideais para criação, seja da existência, seja artística. Enquanto o romance implica tempo, privacidade e dedicação, a poesia é o fragmento que insiste e que pode ser lembrado ao final do longo dia de trabalho, bem como outras linguagens.

Numa proposição ficcional de continuidade desse diálogo, o que dizem as artistas indígenas e negras, cujo saber ancestral é centrado no corpo e na oralidade em oposição à matriz ocidental? E, ainda, como enxergar a produção de lésbicas, mulheres trans, pessoas não binárias e vidas dissidentes quando a sobrevivência diária se impõem? Quem seriam as artistas num mapeamento para produção de outra versão de “Sobre: páginas em branco”?

Há mudanças na sensibilidade coletiva? Mantenho a pergunta. Aprendo, finalmente, que somente as netas conseguem assinar os poemas e demais produções artísticas feitas por mulheres ao longo de séculos de violências (Walker, 2021; Lorde, 2020). Há mais futuro coletivo ao enxergar todas/*todes* que “combinamos de não morrer” (Evaristo, 2019, p. 99), reconhecendo tanto “os jardins de nossas mães” (Walker, 2021) quanto os bordados, teares, costuras, comidas, roças, cerâmicas, cestarias, pinturas corporais, vestimentas, cantos, danças e mundos cuidados por mulheres. Então, não seria um fazer estético

acumular saberes ancestrais na criação de necessidade em liberdade, nas artes da existência?

São tempos de enfrentamento à misoginia e de sonhar com filogenia, com um mundo de amor entre mulheres (Razão Inadequada, 2024) e vidas dissidentes. Sigo buscando cartografar a vida e a arte como dimensões inseparáveis e que possa, de algum modo, produzir fissuras nos modos de subjetivação hegemônicos. Parece-me que nas brechas há outras saúdes e estratégias de cuidados das feridas coloniais para as necessárias mutações na sensibilidade coletiva.

“Há mais futuro que passado” (Zarvos; Small; Barcelos, 2018) na ousadia das vidas que nos trouxeram até aqui, na potência das artistas e obras citadas, bem como das dramaturgas e das latino-americanas que compõem a peça, e até das artistas a serem reconhecidas por mim, quiçá por nós. São vidas que questionam os pilares que sustentam a modernidade colonial capitalista e produzem outras racionalidades e novas sensibilidades na gestação de incontáveis modos de ser/estar e até de mundos.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória. **A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios**. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

BARRETO, Santarosa. **A Luta**. Impressão offset sobre papel. [S. l.: s. n.], 2018/2019.

BIDASECA, Karina; SIERRA, Marta. **Arte, memorias y cuerpos**. Seminario Estéticas descoloniales desde el Sur. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, AR: CLACSO, 2019.

CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A História da _rte: desconstruções da narrativa oficial da Arte. **Revista do Centro de Pesquisa e formação**, SESC, [S. l.], n. 8, 2019. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/0038f9f7/3e81/4dd2/8d83/d73d820abe5f.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'agua**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

LAGROU, Els. **Artes Indígenas: por uma estética relacional ameríndia** [curso de formação]. São Paulo, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Catia Paranhos. A vida e a arte como dimensões inseparáveis. In: GOETTERT, Jones; MOTA, Juliana; NUNES, Flaviana; IORIS, Antonio (org.). **Geografiando afetos: escritos, imagens e intensidades**. Porto Alegre: TotalBooks, 2022. p. 93-109.

MARTINS, Catia Paranhos. Alinhavos para pensar o presente: arte de Rosana Paulino e Beth Moysés. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-62, 2020.

MARTINS, Catia Paranhos. Breves costuras a partir de Rosana Paulino e as vozes do Sul. **Revista Ñanduty**, Dourados, v. 7, n. 11, p. 135-144, 2019.

MARTINS, Catia Paranhos; MENEZES, Jaileila Araújo. **Insubmissas práticas psicossociais: tarefas do presente, questões urgentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MASP – MUSEU de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Guerrilla Girls**: gráfica 1985-2017 [exposição e catálogo]. São Paulo, MASP, 2017.

MASP – MUSEU de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **História das Mulheres, Histórias Feministas** [exposição]. São Paulo, MASP, 2019.

MORESCHI, Bruno. **Projeto História da _rte**. [S. l.] 2017. Disponível em: https://brunomoreschi.com/Historia-da-_rte. Acesso em: 13 mar. 2024.

NOCHLIN, Linda. Como o feminismo nas artes pode implantar a mudança cultural [1974]. *In*: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. (org.). **História das mulheres, histórias feministas**. São Paulo, SP: MASP, 2019. p. 72-81. v. 2. (Antologia).

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora; Publication Studio, 2016.

PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. **História das mulheres, histórias feministas**. São Paulo, SP: MASP, 2019. v. 2. (Antologia).

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura do contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora Unicamp, 2023.

RAZÃO Inadequada. **Aula Aberta: “Foucault, Neoliberalismo e Subjetividade”** (por Margareth Rago). YouTube, 20 fev. 2024. 1h 46min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_l55DJNDzk. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: Editora n-1, 2019.

SMALL, Daniela Avila; ZARVOS, Clarice. **Desmontagem**: há mais futuro que passado. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MzcaJXZCg2M>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TERENA, Naine. **“Eu estava aqui o tempo todo, só você não viu [?]”** – a arte brasileira feita por indígenas. Itaú Cultural, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas>. Acesso em: 6 mar. 2023.

TERENA, Naine. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, [S. l.], 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641821/naine-terena>. Acesso em: 14 mar. 2024. Verbete da Enciclopédia.

VALLS, Anelise. **Feminismos em trânsito**: narrativas e estéticas na arte latino-americana [curso de formação]. São Paulo, SP: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2021.

WALKER, Alice. **Em busca do jardim de nossas mães**: prosa mulherista. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2021.

WOOLF, Virginia. **Um quarto só seu**: & três ensaios sobre grandes escritoras inglesas: Jane Austen, George Eliot, Charlott e Emily Brontë. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

ZARVOS, Clarice; SMALL, Daniela Avila; BARCELOS, Mariana. **Há mais futuro que passado**: um documentário de ficção. Belo Horizonte, MG: Javali, 2018.



CAPÍTULO 4

PERFORMANCES DECOLONIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO DE LETRAS DA UFGD: UM CASO – UMA MISSÃO

Leoné Astride Barzotto (PPGLEtras/UFGD/CNPq)⁴

Este texto visa contribuir com um panorama que se faz acerca de alguns temas de pesquisa na área das Humanidades pelo Brasil afora. No caso da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), situada em Dourados, Mato Grosso do Sul, o Programa de Pós-Graduação em Letras (Literatura e Linguística) tem uma missão bastante clara, assim como a missão da própria universidade, que pretende abarcar toda a comunidade do entorno até as suas fronteiras com o Paraguai e atender, de forma especial, o público do centro-sul do estado. A UFGD promove o acesso à informação qualificada por meio de uma gestão estratégica que incorpora inovação e tecnologias. Essa atuação ocorre em articulação com os programas de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando potencializar o desenvolvimento acadêmico e social. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da UFGD tem como principais objetivos:

[...] formar quadros profissionais para as atividades de ensino universitário e de pesquisa no campo das Letras, de modo a suprir a demanda de Mato Grosso do Sul e de estados vizinhos;

4 Professora Permanente do PPGLEtras da UFGD desde 2009 e Pesquisadora Bolsista Produtividade do CNPq PQ 02.

firmar-se como centro de investigação e produção de conhecimentos avançados acerca das temáticas envolvidas; criar um espaço efetivo de reflexão interdisciplinar, atendendo às demandas científicas; participar de fóruns nacionais e internacionais de debate, de modo a aprofundar o afinamento das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa e de suas políticas com o cenário mundial (Portal UFGD, 2025).

Cabe, contudo, salientar que esse programa é híbrido, unindo forças entre as áreas e subáreas de Literatura e de Linguística. Portanto, divide-se em duas áreas de concentração, a saber: (I) Literatura e Práticas Culturais; (II) Linguística e Transculturalidade. Essas duas áreas de concentração se acomodam em duas linhas de pesquisa ambas, sendo: (I) Literatura e estudos regionais, culturais e interculturais & Literatura, cultura e fronteiras do saber; e a (II) Linguística aplicada e estudos de fronteira & Estudos de língua(gens) e discurso. Sendo assim, esse texto foca em nossa área de atuação na pesquisa desde 2009, ou seja, Literatura e Práticas Culturais (área) e Literatura e estudos regionais, culturais e interculturais (linha), a fim de traçar um perfil de performances investigatórias que nos represente na contemporaneidade ao pesquisar literaturas, culturas e línguas, à guisa de um recorte geopolítico que costumamos fazer nessa linha de pesquisa: Brasil, América Latina e Caribe. Assim, buscamos sustentar a proposta que une a todos os pesquisadores que participam da área e da linha: estudar a Literatura e a Cultura no que tange às relações entre a diversidade dos espaços culturais e de diferentes temporalidades, a partir dos Estudos Culturais, Regionais e da Literatura Comparada.

Dentro desse panorama investigativo, desenvolvi e alimentei os seguintes projetos de pesquisa institucionais: (1) Pós-colonialismo: interfaces entre língua, literatura e cultura; (2) A diáspora configurando os diálogos culturais interamericanos: do pós-colonial ao virtual; (3) A literatura brasileira nos Estados Unidos da América: Brazilian-American Literature; (4) Relações literárias interamericanas: resistência e trânsitos culturais; (5) Saberes decoloniais latino-americanos: novas epistemologias na literatura contemporânea; e, ainda, participo como colaboradora externa de um projeto com fomento da Fundect/MS, coordenado pela professora Dra. Rosana Cristina Zanelatto San-

tos (UFMS/Fundect/CNPq), intitulado *Ainda o Regionalismo, nosso contemporâneo?* Em razão do projeto (3) supracitado, eu realizei em 2015 um pós-doutorado na Universidade de Berkeley, Califórnia, sob orientação de Candace Slater e na condição de professora visitante, para pesquisar a comunidade brasileira nos Estados Unidos que produz literatura, quer em língua portuguesa quer em língua inglesa. Já o escopo desse texto se pauta no projeto (5) que se encontra em pleno desenvolvimento e é, de certa forma, um amadurecimento das pesquisas e da própria pesquisadora por meio dos projetos que o antecederam.

EM BUSCA DE PERFORMANCES DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Dentre inúmeras concepções para “performance” nas Humanidades, eu recolho a seguinte, diante de um reconhecimento com a preocupação intelectual e sobretudo com a representação social das pesquisas feitas na área. Assim, *performance* seria:

De acordo com o ponto de vista de Turner (1987, p. 77), performance é um dos temas principais que marca a diferença entre a perspectiva antropológica da “virada pós-moderna” das consideradas tradicionalistas, uma vez que pode ser reconhecida como uma noção interdisciplinar que busca evidenciar as coisas que escapam das classificações e dos paradigmas da ordem. Ele considera que as performances podem ser situadas dentro das situações “extraordinárias”, portanto, momentos de interrupção da ordem social. Ao repensar a sua teoria do rito a partir da noção de performance, Turner recorreu à contribuição de diferentes áreas disciplinares, tais como o teatro, a filosofia e a linguística, particularmente no que diz respeito ao estudo da comunicação não-verbal. Desse modo, Turner buscou esclarecer os pressupostos da “antropologia da performance” e, ao definir esta vertente como pós-moderna, ele ressaltou o seu ensejo de ruptura com uma perspectiva antropológica mais tradicional que estabelece uma análise interpretativa “dicotômica” da realidade social (Alves da Silva, 2005, p. 42).

Nesse sentido, entendo performance educativa como uma ação consciente de escolhas a partir de quem educa em relação à realidade daqueles que são educados num determinado espaço-tempo. Logo, o educador assume uma função social de extrema importância e agência diante das escolhas que faz e da postura que toma para desenvolver suas pesquisas e orientações. O educador vai além do cidadão ao se tornar um ator-social cuja missão implica, diretamente, a transformação social por meio da melhoria de vida dos seus educandos. Assim, educar é uma missão ritualística que necessita sempre de atualização e de comprometimento de ambas as partes, mas, em especial, do educador, pois é na sua performance que a condução das reflexões acaba ocorrendo ou, pelo menos, sendo iniciadas. Nessa miríade de conceitos, educar é uma performance social, orgânica, coletiva, múltipla, sensorial, cultural e antropológica a expressar muita vida, portanto, com fluidez e mobilidade além de ser, acima de tudo, como intensifica bell hooks⁵, um ato de amor. Reconheço-me na definição da crítica afro-norte-americana ao explicar o sentido de amor através da prática educativa, o que acho sensivelmente belo, pois amar é, antes de qualquer coisa, respeitar e ouvir o outro como ele é na mesma medida em que queremos ser respeitados e ouvidos pelo que somos. Amar é, nessa instância educativa, coexistir e atuar em comunidade.

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. [...]

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, as invenções e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma (hooks, 2013, p. 18; 21).

Desse modo, localizamos a reflexão aqui presente num determinado campo do saber dentro outros vários existentes na Literatura e nas Práticas Culturais: a teoria pós-colonial. Ampliado a questão, a teoria pós-colonial surge a partir e por conta das evoluções no campo do pós-moderno enquanto forma de criar e de estar no mundo con-

5 Escrito em minúsculas por escolha identitária da própria escritora.

temporâneo. O pós-moderno, enquanto estética literária em voga, leva-nos a refletir acerca de todas as mudanças e transformações nos campos das Humanidades, ao menos, ao longo das últimas sete décadas. Contudo, há um relevante *plot twist* no que diz respeito às temáticas e ao modo de se fazer literatura no século XXI. O sujeito produtor da Arte passa a autorrefletir seu lugar no mundo e a literatura, nosso objeto sempre em primeiro plano de observação e debate, é o meio pelo qual ele (educador, criador, artista) usa para representar sua reflexão e sua perspectiva de mundo. Nesse sentido, modificam-se também teorias ditas pós-modernas: crítica feminista; pós-colonialismo; pós-estruturalismo; literatura regionalista, dentre outras. A vida cotidiana em um mundo globalizado e altamente tecnológico altera os sentidos do sujeito e, a partir dessa experiência, a Arte é igualmente transformada assim como o modo de introduzi-la em sala de aula.

Não obstante, a educação enquanto performance decolonial e libertadora visa usar a literatura pós-moderna e pós-colonial como um artefato artístico que possa representar o universo de atuação dos aprendizes, já que toca em aspectos de suas vidas, tais como: fazer real uso de teorias e de práticas multiculturais e plurais; aplicar o discurso de múltiplas e díspares vozes para saber argumentar frente ao contraditório; experimentar a irreverência e a liberdade de expressão de fato; relativizar verdades absolutas, valores impostos e regras que tão somente servem às esferas do poder; criticar conscientemente a atual sociedade do espetáculo e a influência desenfreada das mídias sociais no universo de composição dos discursos e das artes; respeitar a natureza híbrida dos gêneros, dos textos, das pessoas, das culturas, das crenças e de todas as coisas; compreender o inevitável porvir da subjetividade; repensar o passado por meio de suas lacunas socioculturais e, através de suas fissuras, reescrever e reler a História dita original e exclusiva.

Assim, não é surpresa que a performance educativa decolonial sinta um porto seguro no consagrado propósito conceitual da “descolonização mental” desenvolvido pelo escritor queniano, Ngugi Wa Thiong’o em seu texto-repúdio “*Decolonising the mind*”. A partir da propagação mundial de tal texto e seu imponente conceito de liber-

dade por meio da dignidade humana, percebemos que todos nós, indivíduos outrora colonizados por algum país europeu, vivenciamos em nossos Estados-Nações a luta pela construção de uma identidade nacional que, além de suplantar as dores da violência e da opressão, busca igualmente equiparar os valores culturais, a ponto de assimilar as heranças do europeu, como linguagens e costumes e, além e sobretudo, reavivar os valores sufocados pelo processo imperialista, aqueles valores étnicos e culturais do local e da gente colonizados.

Se pensarmos no Brasil, por exemplo, temos a Semana de Artes Modernas de 1922, em São Paulo, como um marco espaço-temporal dessa luta em torno de algo que represente de fato o povo miscigenado e a cultura híbrida do Brasil. Nesse sentido, *decolonizar as mentes* seria, a partir dos pressupostos de alguém que pesquisa ao Sul das Américas, um modo de pensar e de agir por meio das palavras que possibilite uma verdadeira identidade livre, ainda que marcada por inúmeras influências, mas livre para agir e para pensar — a partir dessas influências — e sobretudo, consciente delas: assim deve ser a educação como uma performance decolonial. Logo, percebendo-se que a língua intermediária para se fazer literatura neste espaço é justamente aquela deixada pelo colonizador, mas que, à revelia do sistema, pode agora estar “contaminada” por influências que surgem do lado de cá, daquele que foi objeto da História, daquele que sofreu o jugo da colonização.

Assim sendo, é comum uma reflexão em torno da construção dessa identidade sempre múltipla, intercambiante e fluída à luz dos movimentos históricos e sociais e, obviamente, crítica deles todos, pois fruto deles todos. Desta feita, a Literatura que visa de(s)colonizar as mentes é parceira dos objetivos da literatura pós-colonial, uma vez que usa das manifestações de Arte para representar a realidade e, assim, voltar o olhar para o passado de maneira crítica e reflexiva para, então, reescrever episódios da História que não foram contados ou foram negligenciados pela ótica do poder dominante. Segundo o crítico queniano:

Language carries culture, and culture carries, particularly through orature and literature, the entire body of values by whi-

ch we come to perceive ourselves and our place in the world. How people perceive themselves affects how they look at their culture, at their politics and at the social production of wealth, at their entire relationship to nature and to other beings. Language is thus inseparable from ourselves as a community of human beings with a specific form and character, a specific history, a specific relationship to the world. [...] Thus language and literature were taking us further and further from ourselves to other selves, from our world to other worlds (Wa Thiong'o, 2006, p. 2538).

Ao enfatizar que (tradução nossa da citação de Wa Thiong'o): "A linguagem carrega a cultura, e a cultura carrega, particularmente através da oratura e da literatura, todo o corpo de valores pelos quais passamos a perceber a nós mesmos e ao nosso lugar no mundo. A forma como as pessoas se percebem afeta a forma como olham para a sua cultura, para a sua política e para a produção social de riqueza, para toda a sua relação com a natureza e com os outros seres. A linguagem é, portanto, inseparável de nós mesmos como uma comunidade de seres humanos com uma forma e um caráter específicos, uma história específica, uma relação específica com o mundo. [...] Assim, a linguagem e a literatura estavam nos levando cada vez mais longe de nós mesmos para outros eus, do nosso mundo para outros mundos", o crítico expressa que língua, literatura e cultura são de fato indissociáveis e o sujeito (educador, criador, mediador e escritor) está inevitavelmente imerso nelas.

Não podemos deixar de mencionar que as Américas, como um todo ou grande parte delas, viveram experiências muito dolorosas, não somente a do colonialismo, mas também da escravidão e de algumas ditaduras com profundo impacto social até hoje, a depender do local. São inerentes às literaturas pós-moderna e também pós-colonial uma pluralidade de vozes e de realidades assim como a exposição de diversidades culturais para que se possa investigar e questionar certos contextos e perspectivas ditas como únicas e verdadeiras.

Portanto, este relativismo cultural e certo ceticismo têm o objetivo claro de negar uma exclusividade e uma suposta originalidade (a europeia) em prol da subjetividade das experiências e da construção da dignidade por meio das manifestações artísticas que revidam

através das passagens Históricas de sofrimento humano. Assim o faz o educador contemporâneo em performance decolonial. Sobre tal aspecto nos declara Manganeli Fernandes (2005, p. 367) “O pós-moderno intriga, pois coloca em questão o conceito tradicional que se tem de arte e de suas relações com o mundo”.

Com a análise profunda desse tipo de literatura, vislumbramos compreender como se forma a identidade afro-latina-caribenha na contemporaneidade, uma vez que o tecido literário nos permite autor-refletir nossa condição de sujeito miscigenado, ex-colonizado, hibridizado, desraizado e atuante num local que precisa sobreviver a todos os sobressaltos vividos, já que suportou a grande diáspora negra e todas as suas inenarráveis condições. Esclarecidos de todos estes aspectos socioculturais, os textos podem denunciar e renovar a agência social do educador, dos educandos e de todos aqueles a quem representa, pois, ao reescrever as narrativas do passado, passa a lançar esperança para um futuro de reconstrução e renovação onde, inclusive, a literatura ocupa papel fundamental.

De maneira profundamente poética, Conceição Evaristo nos apresenta com o conto “Duzu-Querença” que, ao narrar toda a vida trágica da personagem, revela-nos um modelo de literatura decolonial que consegue desenvolver uma performance libertária em análise na sala de aula, uma vez que a personagem representa grande parte das mulheres brasileiras que vivem e sobrevivem à própria sorte: “E foi no delírio da avó, na forma alucinada de seus últimos dias, que ela, Querença, haveria de sempre umedecer seus sonhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais. *Era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos*. Não sabia ainda como” (Evaristo, 2016, grifo nosso).

Neste sentido, Bonnici (2005, p. 48-49) nos diz que a reescrita pós-colonial é “uma prática discursiva através da qual, e aproveitando-se das lacunas, silêncios, alegorias, ironias e metáforas do texto ‘canônico’, surge um novo texto que subverte as bases literárias, os valores e os pressupostos históricos do primeiro”. E, por sua vez, a releitura nesta mesma premissa de revisão histórica é “descobrir várias estratégias de colonização e de resistência”. Por fim, desejamos com-

provar que leituras e performances decoloniais tantas promovem o fenômeno do pensamento liminar (Mignolo, 2003), libertário e não etnocida, assim como de um pensamento afrodiaspórico promotor da decolonialidade e de novas epistemologias americanas:

A transmodernidade, a pluriversalidade, o universalismo concreto e o quilombolismo podem ser encarados como projetos que dialogam entre si, que têm em comum, como condição basilar, a afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade (Grosfoguel *et al.*, 2019, p. 16).

Portanto, educar, ler, analisar e fazer literatura no mundo contemporâneo é expor pedaços de vida, é expor-se na medida em que criador e criatura são moldados à luz dos acontecimentos sociais e, em especial, são frutos da sobrevivência cultural daqueles. Sendo assim, a perspectiva de análise-interpretativa pressupõe perceber, nas recollhas das escritas, as desobediências epistemológicas que costuram as estórias e, assim, expõem como a literatura e a performance educativa têm negociado com os seguintes assuntos, alguns ainda tabus em determinadas sociedades mais conservadoras do continente: violência de gênero, preconceito, desequilíbrio social, exploração da natureza, a brutalidade cotidiana, abuso laboral, conservadorismo religioso, códigos secretos familiares, políticas corrompidas, amores desgraçados, dentre outros.

Chama a atenção textos e papéis sociais desempenhados pelas mulheres, na difícil e sempre desafiadora tarefa de conseguir sair da tutela de um homem para alcançar a verdadeira agência sociocultural. Diante deste objetivo maior de observar as “ciladas coloniais” que ainda persistem em nossas sociedades, este estudo vislumbra enaltecer o conhecimento do Sul global, ou ainda, os saberes suleados do mundo, pois somente quem experimentou a colonização, a escravidão e a ditadura tem autoridade para expressar os reflexos humanos e sociais que permeiam nossa existência.

Nesse sentido, a educação por meio da literatura cumpre uma função relevante com sua potencial prática decolonial ao trazer à tona uma narrativa que, ao mesmo tempo em que revisita o passado recente para denunciá-lo, apropria-se da narrativa histórica para subverter

seu valor de dogma e contar, nas rachaduras do tempo, verdades outras que foram ensurdecidas à luz da força dominante do momento. Esta negação da exclusividade eurocêntrica é bastante pertinente ao contexto pós-moderno de composição literária, sobretudo na virada do século. Assim, a teoria pós-colonial também se reinventa com o passar dos tempos e permite, a partir do giro decolonial latino-americano, incorporar inúmeras realidades, as quais estão constantemente expressando valores étnicos, de classe e de gênero.

O termo “decolonização” passou a ser mais usado na América Latina a partir de uma indicação de Catherine Walsh em detrimento do termo amplamente usado por Walter Mignolo, “descolonização”, uma vez que esse soa mais próximo de um processo histórico de libertação do jugo europeu, portanto, ainda conectado com o projeto político eurocêntrico. Já o outro, com a supressão do “s” implica, mais intimamente, um projeto epistêmico oriundo da América Latina e que visa produções ao Sul do mundo com estratégias voltadas ao protagonismo da gente deste lugar, tentando-se afastar o máximo possível das artimanhas neocolonizadoras do eixo euro-norte-americano (Barzotto, 2021).

Essa epistemologia das margens surge para revelar que todos produzimos cultura e saber; que todos podemos ser referenciais de estudo e que, apesar das feridas ainda abertas da colonização no território latino-americano, vencemos os obstáculos e realmente provamos que neste chão se respira luta e transformação sociocultural. Outrossim, as práticas de desobediências epistemológicas para fazer educação com literatura decolonial faz com que, por meio delas, possamos incluir todas as chagas socioculturais da América Latina. Nesse tipo de performance, a “descolonização das mentes”, do crítico queniano Ngũgĩ Wa Thiong’o, surge como forte tentativa de ataque à colonialidade do poder e, paralelamente a isso, a decolonização como um manifesto epistemológico contra a colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2005).

Na mesma linha de pensamento, Ballestrin (2013, p. 108 *apud* Barzotto, 2021, p. 69) diz que “Desprendimento, abertura, *de-linking*, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas são estratégias para

a decolonização, de-colonização ou descolonização epistemológica”. Cabe lembrar que alguns autores usam “inflexão decolonial” como sinônimo de “giro decolonial” para explicar esta virada fundamentalmente epistêmica, colocando à prova as diretrizes eurocêntricas ao propor uma nova forma de agir-pensar no mundo. Portanto, por meio das premissas pós-coloniais e decoloniais da contemporaneidade, busca-se educar na literatura com vistas a analisar obras, conceitos e teorias para compreender de que maneira a desobediência epistemológica dessa literatura promove uma prática consciente e atuante dos sujeitos em sociedade com a efetiva “descolonização de seus pensamentos”.

O PAPEL CRUCIAL DA MULHER NA EDUCAÇÃO E NA LITERATURA DE PERFORMANCES DECOLONIAIS

Tanto o pós-moderno quanto o pós-colonial, quer no âmbito das teorias ou das narrativas em si, podem ser considerados “amigos” da crítica feminista contemporânea, uma vez que as questões de gênero permeiam os debates e as preocupações de todas essas instâncias e estéticas. Na ótica dessa concepção, cabe ao educador o discernimento para trazer à baila os textos mais relevantes e que, em especial, propiciem um debate autenticamente decolonial e, conseqüentemente, libertador. No bojo dessa preocupação, encontra-se o conceito de “interseccionalidade” para analisar o conjunto de narrativas que compõem obras afro-latino-brasileiras e indígenas.

O conceito de interseccionalidade foi desenvolvido em 1989 pela crítica afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e tem como pressuposto a intersecção, o entrecruzamento de inúmeros aspectos socio-culturais que contribuem para um processo de opressão, tais como: racismo, sexismo, classe, homofobia, xenofobia, gordofobia, capacitismo, entre outros. Em tal contexto, as mulheres de algumas categorias étnicas e sociais seriam, então, muito mais oprimidas do que outras nas esferas de determinadas sociedades. Por exemplo, uma mulher

branca, escolarizada e de classe média teria, segundo esse conceito, mais vantagens e menos processos de opressão e preconceitos do que uma mulher negra, trabalhadora, com pouca escolaridade, a qual teria, ainda assim, menos “opressão interseccional” do que uma mulher indígena e trans, por exemplo.

Logo, todos os aspectos identitários que supostamente fogem à regra de uma sociedade conservadora, machista, branca e de formação judaico-cristã seriam, assim, aspectos que se interseccionalizam para oprimir ainda mais qualquer sujeito que não esteja “adequado” ao que uma sociedade normativa espera. Não obstante, as mulheres estão em ampla desvantagem em um sistema altamente patriarcal. Assim sendo, partimos da concepção de que o sistema em si é opressor e machista, portanto, “persegue” determinados sujeitos em detrimento de outros. Não são as características pessoais de cada um que determinam a intersecção como fator de opressão, mas um modelo social profundamente preconceituoso e forjado ao longo de séculos e séculos que, a depender do que a identidade de uma pessoa possa representar, a oprime em maior ou menor grau.

De tal modo, a nossa perspectiva de investigação para uma educação com performance decolonial parte de uma construção social que desempenha uma opressão interseccional e não o contrário, ou seja, a sociedade é preconceituosa em si mesma, não é o sujeito com suas características que faz invocar tal opressão.

Como exemplo disso, volto a citar Conceição Evaristo, em *Olhos d'água* (2016), pois no início da obra podemos perceber o conteúdo interseccional que a mesma nos apresenta: “A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê?” (Evaristo, 2016, p. 9). Faz-se relevante pontuar que o conceito de interseccionalidade nasce na esteira de um amadurecimento da crítica feminista que, por sua vez, acompanha todo um debate da área da Sociologia em torno das questões decoloniais.

Tudo isso acontece meio que paralelamente no Ocidente, a partir de uma revisão de postura teórico-crítica dos estudos pós-coloniais no final do século XX, o que colabora com o dito “giro decolonial”, já exposto aqui, na virada do século XXI. Sendo assim, muitas áreas das Humanidades incorporam tais conceitos porque soam devidamente pertinentes aos processos de subjugação humanos, tão comuns nas Américas (Barzotto, 2021).

O feminismo decolonial visa contrapor e derrubar as novas propostas de colonialidade do poder, do ser e do saber, essas mesmas que diminuem e oprimem as pessoas por meio daquilo que elas representam, logo, o feminismo decolonial age fortemente contra as colonialidades (Quijano, 2005). De acordo com Castro (2020, p. 215) “A proposta do feminismo decolonial é romper com qualquer noção de ponto de partida universal comum, abstrato, para o feminismo”, ou seja, é bastante anti-eurocêntrico; conseqüentemente, representa muito melhor as questões afro-latino-americanas. Deve-se muito ao trabalho de incomparável estudo feito pela pesquisadora argentina Maria Lugones que, ao reler todo o panorama crítico desenvolvido por Anibal Quijano em torno das colonialidades (formas contemporâneas de colonização e opressão), percebe que falta distribuir essas observações das colonialidades opressoras nas análises em torno das questões de gênero, surgindo assim o feminismo decolonial.

De acordo com Lugones (2020, p. 54),

[...] a colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas.

Com isso, tal percurso teórico-crítico consegue abranger toda a problemática do racismo estrutural pertinente e ainda pulsante no Brasil e na América Latina:

Conceição Evaristo **inventa este mundo que existe**. De Ana Davenga, Maria, Duzu-Querença, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Zaíta, Maíta. E desses meninos/ homens perdidos, herdeiros de mães sem nome, herança que as mulheres deixaram e

que ninguém quis receber. São histórias duras de derrota, de morte, machucados. São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo que é dito existe (Evaristo, 2016, p. 9, grifo meu).

Cabe-nos, portanto, selecionar modos de agir para educar, recolher narrativas e personagens e, assim, seguir com uma análise-interpretativa das mesmas à guisa dos conceitos acima elencados, a fim de promover uma educação com performance decolonial e, pouco a pouco, transformar a sociedade para melhor através de nossa agência social e de nossa missão.

REFERÊNCIAS

ALVES DA SILVA, Rubens. Entre “Artes” e “Ciências”: a noção de performance e drama no campo das Ciências Sociais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá: EDUEM, 2005.

BARZOTTO, Leoné Astride. A literatura como estratégia de uma educação decolonial. *In: SOBREIRA, Ana Carla et al. (org.). Culturas, corpos e linguagens híbridas: perspectivas decoloniais*. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. p. 61-76.

CASTRO, Susana de. Feminismo decolonial. **Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, jan./abr. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas. Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GROSFUGUEL, Ramón *et al.* (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do poder**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MANGANELLI FERNANDES, Gisèle. Pós-moderno. *In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 367-392.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projeto globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PORTAL UFGD. **O curso PPG LETRAS**. Dourados. 2025. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-letras/index>. Acesso em: 27 mar. 2025.

WA THIONG'O, Ngugi. Decolonising the mind. *In*: GREENBLATT, Stephen *et al.* (eds.) **The Norton Anthology of English Literature**. 8. ed., v. 2. New York: Norton & Company, 2006, p. 2532-2541.

PARTE 2

PESQUISANDO ENTRE
E COM AS MULHERES
INDÍGENAS



CAPÍTULO 5

NOS RASTROS DE ÑANDESY ETE: ENCONTROS, INOVAÇÕES E PESQUISAS COMPARTILHADAS ENTRE E COM AS MULHERES GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL

Jacy Caris Duarte Vera⁶

Lauriene Seraguza⁷

NOTAS SOBRE UM ENCONTRO NOS RASTROS DE ÑANDESY ETE

Este é um texto escrito por duas mulheres antropólogas, a partir de uma relação de até aqui, 17 anos de convivência e compartilhamentos. Jacy é uma antropóloga guarani, professora da educação básica na escola indígena de sua *tekoha* – seu território ancestral, Yvykuarusu/Takuaraty, localizado no município de Paranhos, Mato Grosso do Sul. Lauriene é uma antropóloga não indígena, aliada do povo Guarani e

6 Antropóloga, indígena do povo Guarani em Mato Grosso do Sul, professora da Escola Pancho Romero/SEMED/Paranhos/MS.

7 Antropóloga, professora da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

Kaiowá em Mato Grosso do Sul, professora na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) localizada no município de Dourados, MS.

Esse encontro — intelectual e afetivo — se deu pela via da escolarização. Foi na UFGD, quando, em 2007, Jacy cursava a segunda turma de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, curso específico para o povo Guarani e Kaiowá em que Lauriene, à época, era professora substituta, se conheceram enquanto professora e estudante. Dali em diante, Lauriene passou a realizar os atendimentos do tempo comunidade — pois a Licenciatura Intercultural Indígena funciona através do sistema de alternância, dividindo-se em tempo universidade e tempo comunidade, e, assim, convivendo mais intimamente com Jacy e sua parentela. A relação professora-estudante avançou para uma amizade, pois compartilhavam a idade próxima, as curiosidades pelos mundos umas-das-outras e o afeto que as une ainda nos dias de hoje.

Foi junto a *tekoha* de Jacy que Lauriene realizou a sua pesquisa de mestrado, no programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da UFGD, intitulada “Cosmos, Corpos e Mulheres – de *Aña* a *Kuña*”, trazendo à tona aspectos inovadores da vida cotidiana das mulheres kaiowá e guarani para o campo da pesquisa etnológica junto às mulheres indígenas. À época, bastante “afetada” — aos termos de Jeanne Favret-Saada (1990) —, pela efervescência dos movimentos de mulheres no Brasil, bem como, ao levante Guarani e Kaiowá pela demarcação de suas terras e a notável presença de mulheres e crianças nesses espaços, o encontro com a parentela de Jacy e a generosidade na recepção da pesquisadora não indígena foi fundamental para a realização do trabalho de pesquisa e o fortalecimento dos laços afetivos. A convivência entre duas mulheres, em processos de transformação, gerou um encontro importante na vida de ambas e uma experimentação de pesquisa compartilhada.

Na época da pesquisa de Lauriene, Jacy foi sua companheira e também sua tradutora em muitos momentos, da língua e da vida guarani e kaiowá. Acompanhando cada passo da pesquisa, do início a defesa do mestrado, contribuindo imensamente para a realização da pesquisa. Essa caminhada, despertou em Jacy, o interesse pela pesqui-

sa antropológica, bem como, o interesse por uma maior compreensão do *kuña reko* — o modo de ser e viver das mulheres guarani e kaiowá. Assim, em 2020 ingressou no mesmo programa de mestrado que Lauriene cursou, o PPGAnt/UFGD, a princípio com o professor Diógenes Cariaga e co-orientação de Lauriene, que após sua colocação como efetiva na UFGD, Diógenes generosamente permitiu que Lauriene assumisse a orientação de Jacy e caminhasse com ela até a defesa de sua pesquisa. Um grande desafio, de prazos curtos, de uma pesquisa realizada durante a pandemia de Covid-19, que isolou pessoas, limitou os encontros, as conversas, a vida comunitária.

Jacy conta em sua dissertação de mestrado, intitulada “Fazer-se uma entre muitas: trajetórias entre mulheres de uma antropóloga guarani”, defendida em 2023, um pouco de sua história com Lauriene. Conta que ela é como uma irmã mais velha, que está ali, empurrando sempre para trabalhar, com uma certa pressão, mas positivamente. Ela é uma pessoa que conheceu quando entrou no Teko Arandu e que, desde então, acompanhou sua caminhada (*guata*) em todos os sentidos da vida profissional e sentimental. Lauriene é uma pessoa que a família de Jacy tem um respeito muito grande, tendo conquistado a família toda. Conta que se distanciaram por certo período, por motivos de trabalho, e que sofreram muito com isso, mas, segundo Jacy, parece que Lauriene tem espírito de guarani e kaiowá, cuja ligação muito forte que a pessoa tem com os povos originários nos aproxima muito. Como orientadora, Jacy conta que Lauriene foi um espelho em sua caminhada no período da faculdade, nunca a deixou desistir no período mais difícil, sempre acreditou em sua pessoa até hoje, no período de pós-graduação. Ela fez acordar o que estava adormecido Jacy — os conhecimentos que já tinha — “mas precisava de alguém como ela para me ajudar a achar isso dentro de mim, e também me ensinou a fazer pesquisa, depois eu fiz a minha própria.” (Vera, 2023, p. 11).

As duas pesquisadoras, profundamente impactadas pela experiência uma da outra e, sobretudo, guiadas pelos rastros de *Ñandesy ete* — a primeira mãe, ou mãe verdadeira, figura central nos tempos míticos dos Guarani e Kaiowá, ligada ao conhecimento, às práticas e à forma como as mulheres se relacionam com o mundo — desenvol-

veram teorias sobre as mulheres guarani e kaiowá que se tornaram base para diversas pesquisas realizadas posteriormente. É importante destacar que esses estudos foram conduzidos tanto por pesquisadoras indígenas quanto não indígenas, todas com o objetivo comum de fortalecer a história das mulheres guarani e kaiowá e de combater o apagamento de suas vozes nos estudos sobre os povos Guarani. A partir do trabalho da antropóloga guarani Sandra Benites (2018), a história de *Ñandesy ete* ganha destaque na antropologia, abrindo caminhos para uma forma de reparação histórica e afirmando o protagonismo feminino na trajetória dos Guarani e Kaiowá, além de inspirar uma nova geração de antropólogas.

O exemplo que *Ñandesy ete* deixa, de força e coragem na vida das mulheres (afinal, ela sai andando sozinha em busca do marido que foi embora, grávida de gêmeos, ela dá sua vida por seus filhos) é percebido como um fortalecedor do argumento feminino guarani e kaiowá em relação às mudanças na organização social guarani e kaiowá a partir do reconhecimento das mulheres enquanto protagonistas de suas próprias histórias. A produção acadêmica em antropologia vem reforçar esse argumento, bem como a experimentação com pesquisas colaborativas, que vem do exemplo, de que nada precisa ser feito sozinho ou sem alegria, afinal, é preciso recusar o uno em nome da multiplicação (Clastres, 2013, Seraguza, 2023).

Dessa maneira, as mudanças na organização social guarani e kaiowá abordadas se referem ao levantar das mulheres nas ações políticas desses indígenas (Cariaga, 2019, Seraguza, 2023), que, enquanto protagonistas reconhecidas, fazem pensar a respeito da conjugalidade enquanto fator decisivo do prestígio entre os Guarani e Kaiowá, dando lugar a uma ideia relativa de maternidade, e mesmo de autonomia, que nos parece ser importante para a compreensão dos modos de ser e viver desses indígenas nos tempos de hoje.

INOVAÇÕES FEMININAS NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL GUARANI E KAIOWÁ

Os Guarani e Kaiowá são povos falantes de guarani que vivem em mais de 50 mil pessoas (IBGE, 2023) em Mato Grosso do Sul. Distribuídos por toda a América Latina somam mais de 280 mil pessoas em países como Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia (Mapa Guarani Continental, 2016). Em Mato Grosso do Sul, compartilham aproximadamente oitenta terras indígenas que estão em distintas fases de regularização fundiária. Vítimas de expulsão orquestrada pelo governo brasileiro, missionários e fazendeiros na época, foram expulsos de seus territórios tradicionais e “confinados” (BRAND, 1993) entre 1915 e 1928 em oito pequenas porções de terras reconhecidas inicialmente como Postos Indígenas e posteriormente como Reservas Indígenas. As remoções forçadas continuaram até mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que previa a demarcação das terras indígenas até cinco anos posteriores (Crespe, 2015; BRAND, 1993, 1997; Pereira 1999, 2004).

A terra indígena de Jacy, Yvykuarusu/Takuaraty, também conhecida como Paraguasu — nome dado a fazenda vizinha a aldeia, foi uma das poucas aldeias que foi homologada dentro dos cinco anos após a CF/88, precisamente em 1993. Todavia, para que isso ocorresse, partiu dali, da liderança kaiowá Pancho Romero, a primeira denúncia pública de expulsão de seus territórios ancestrais, no final dos anos 1970, junto ao seu povo e aos aliados que chegavam naquele período de ditadura militar nas terras guarani e kaiowá. A denúncia se deu após oito expulsões e retornos (a pé), de toda a comunidade, quando eram levados para as Reservas indígenas e se recusavam a permanecer distantes de seus *tekoha*.

Foi nessa época que a parentela guarani de Jacy se mudou para a terra indígena, até então absolutamente kaiowá. Vieram a convite de Pancho, para se tornarem professores e mediadores na relação com os brancos, durante o período da luta pela terra. Para Jacy, a memória

dessa luta, narrada em sua dissertação, traz o ponto de vista de uma menina criança, permeado por medo, desejos e ausências.

Jacy conta que sobre a época da retomada, se recorda de que eram tempos bem tensos, mas tem poucas lembranças, porque era muito pequena. Em suas lembranças, ainda tem a imagem de quando olhava para o “outro lado”, que é *Takuaraty*, hoje em dia; era cheio de mato, tinha muitas árvores e um rio, que faz divisa com *Yvykuarusu*, cheio de peixes que podiam pescar a qualquer hora e pegavam pássaros de diversas espécies no mato. Para Jacy, era um tempo onde tudo era natureza e também era boa a convivência entre as pessoas na comunidade.

Conta que de longe se via uma casa ou outra, porque as pessoas da aldeia ainda moravam distantes uma família da outra. Às vezes, as pessoas da fazenda iam trocar alguma coisa por mandioca, por exemplo. Quando fizeram a retomada, lembra que seu pai era muito ausente de casa. Mas, o que a marcou muito, foi quando veio o Exército e policiais em sua aldeia, que deixou todos em desespero. Foi bem triste, e não tinha ninguém para falar com eles, porque ninguém sabia falar Português. O pai de Jacy era o único que falava bem português, mas estava no fundo da aldeia e até alguém ir chamá-lo, demorou bastante. Foi desesperador para as famílias que estavam na retomada, então, quando ele chegou e conversou para encaminhar as coisas, tudo ficou bem.

As memórias de Jacy possibilitam a reflexão sobre um tempo de muitas transformações, que marcam desde a chegada dos não indígenas, suas cercas e suas leis, ao retorno triunfal dos Guarani e Kaiowá à *tekoha* *Yvykuarusu/Takuaraty*. Marcam também um processo de afetação intenso da organização social kaiowá e guarani e trazem elementos que mostram uma transformação histórica nos modos como se organizam esses indígenas, inclusive na intimidade e relações de gênero.

A organização social guarani e kaiowá é compreendida a partir da seguinte equação: os fogos domésticos (a casa, restrita a família nuclear) que juntos formam uma parentela (agrupamento de parentes consanguíneos e afins) que conformam uma *tekoha* — uma rede

de parentelas, de alianças que ocupam um determinado território historicamente, marcado pela vida e conhecimentos de seus ancestrais (Seraguza, 2023; Crespe, 2015; Pereira 2004, 2016). Cada família extensa, antes da expulsão, era um *tekoha*. O fogo doméstico é um espaço gestado pelas mulheres, enquanto as parentelas, e conseqüentemente, a *tekoha*, pelo casal mais velho, a referência do grupo (*jekoha*), considerados como cabeças de parentela (Pereira, 2004, Benites, 2021). Assim, o casal é entendido como uma referência entre os indígenas, em que nossas pesquisas puderam comprovar que o prestígio conferido a esta relação, nasce da presença e do trabalho das mulheres e de suas respectivas parentelas. Por isso, elas são consideradas como as “donas do fogo”, como afirmou Lauriene em sua tese de doutorado (Seraguza, 2023), potencializam as relações, tem capacidade da criação e o ensinamento de como “fazer tudo nascer de novo” (Seraguza, 2023).

Essa categoria surge a partir daquela proposta por Levi Marques Pereira (2004) sobre o fogo doméstico, “*che ypy kuera*”, quando o antropólogo a aproxima a categoria antropológica de casa, agregando a ela a relação dos parentes próximos, aqueles que originam — pais, mães e filhos, filhas. Nessa lógica, seriam as mulheres as que “controlam o fogo doméstico” (Pereira, 2004, Seraguza, 2013), o que vai de encontro ao postulado até então nos estudos sobre os povos falantes de guarani, que conferiam aos homens uma certa ideia de soberania em relação as mulheres, o que nossas pesquisas demonstraram ao contrário.

No caso, “as donas do fogo”, são mães em potenciais, como explica Lauriene, e podem produzir fogos mesmo que sozinhas, mas com filhos, o que não é possível conferir entre os homens. Quando Lauriene conheceu Jacy, ela era solteira e sem filhos e isso trazia algumas questões com as demais parentelas, como o questionamento sobre sua posição como professora, afinal, como cuidar dos filhos dos outros sendo que não tem os seus próprios filhos? (Vera, 2023, Seraguza, 2013).

Em sua dissertação, Lauriene problematiza a importância da conjugalidade na vida social dos Kaiowá e Guarani. Afirmou que, a conjugalidade é o fator que dá pertencimento a um fogo, por isso que aos solteiros é atribuída a necessidade de casamento para evitar uma

“ruína da vida social” (Pereira, 2004, p. 60). Um homem sem uma mulher acaba por cometer deslizes sociais pouco aceitáveis, podendo até tornar-se antissocial, principalmente no tocante a economia doméstica, ao uso e controle do dinheiro ganho para a compra de produtos manufaturados de consumo no “fogo doméstico” (Seraguza, 2013).

É da mulher o controle financeiro da casa, pois o homem é percebido, de maneira geral, como mais “generoso”. Para Pereira (2008, p. 62), é possível encontrar um fogo bem-sucedido composto por mulheres, o que não se estende para o caso de um fogo formado somente por homens, o que demonstra o pouco prestígio do homem solteiro em relação à mulher solteira, ambos, contudo, em situação questionável entre os Kaiowá e Guarani.

Os novos cenários da vida social, como a aproximação e a intervenção das sociedades não indígenas nas áreas indígenas, evocaram atualizações no cotidiano, na domesticidade e reconfigurações nos “fogos domésticos”. A inserção do trabalho assalariado, com funções exercidas por homens e mulheres, aponta para categorias distintas, como a emersão das mulheres solteiras como trabalhadoras além dos limites da casa, do pátio e da roça, e por vezes, da própria aldeia, como contribuidoras com a sustentação econômica dos “fogos domésticos”.

É recorrente, na terra indígena de Jacy, encontrar mulheres, na faixa etária de 18 a 28 anos, que vivenciaram rituais tradicionais, como o da primeira menstruação, que não se casaram ainda e optaram pelo estudo, como Jacy fez. Exercem, em decorrência dessa escolha, funções de docência ou de serviços relacionados à educação. Consta-se também o exercício de atividades relacionadas à área de saúde, como a de enfermeiras, técnicas de enfermagem e agentes de saúde. Pereira (2004) reflete sobre essa temática e anuncia o surgimento de “um novo papel” feminino:

Um novo papel surge para o caso das mulheres que trabalham fora em atividades remuneradas, principalmente como professoras. O salário é considerado uma boa remuneração para o padrão econômico do grupo, além de ser em caráter permanente. Isto reestrutura as relações de gênero no interior do fogo, se o homem não dispõe de um trabalho remunerado, certamente ocupará uma posição subalterna. É comum a mulher assalariada contratar uma irmã ou prima para se encarregar das atividades

domésticas de sua casa, dispondo assim de mais tempo para as suas atividades profissionais. A mulher remunerada fez surgir uma nova categoria de líder feminina, remodelando a estrutura política e o formato dos fogos (Pereira, 2004, p. 73).

A história de vida de Jacy corrobora com o postulado por Pereira (2004). A Guarani enquanto mulher solteira contribuiu com a remuneração do trabalho realizado, exterior à casa, no orçamento doméstico, além de realizar compras de bens pessoais para ela, os pais e suas irmãs mais novas. Após o pai e a mãe, ela era a liderança da casa, dividindo a realização dos processos domésticos entre as irmãs, opinando sobre o cardápio das refeições e mediando o convívio diário entre a parentela.

Na dissertação de Lauriene ela conta que percebeu que no caso das Guarani e Kaiowá, ser uma “boa Kaiowá” ou uma “boa Guarani” pressupõe o domínio dos conhecimentos tradicionais, principalmente no tocante ao controle do “fogo doméstico”, bem como a existência de filhos, homens e mulheres. Em todas as mulheres com quem pudemos conviver, há o desejo da conjugalidade, de deixar a condição de solteira, o que é aceitável até uma determinada idade, seja a coincidente com a menarca, seja com a conclusão do curso superior e/ou o exercício de atividade remunerada profissional. É como se aliança se desse, preferencialmente, com as instituições, na contemporaneidade (Seraguza, 2013).

Tanto as mulheres casadas como as mulheres solteiras, bem como as mães, kaiowá e guarani emergem como categorias na etnologia indígena sul-mato-grossense, o que, até então, foram apenas descritas de maneira geral, como complementares à vida social do protagonismo masculino. Essas remodelações na organização social desses coletivos indígenas apontam para a dinamicidade da cultura e a necessidade de deslocamento do olhar na produção de etnografias ameríndias, bem como a composição de novos estudos específicos que abordem, enfim, esses sujeitos de ação e poder.

Quando Jacy se tornou mãe e pôde inaugurar seu próprio fogo com autonomia, mesmo sem casamento, muitos questionamentos foram amenizados, o que se juntavam as circunstâncias o fato de ser uma “boa guarani”, boa professora, uma pessoa generosa e com exemplos a

deixar. Jacy explica em sua dissertação de mestrado (Vera, 2023) que após as mudanças em sua vida pessoal, especialmente a maternidade, a comunidade se reuniu para pedir que ela ficasse na coordenação da escola em sua aldeia. Mas aconteceram divergências entre a comunidade, a liderança, os funcionários e a Secretária de Educação, porque não queriam aceitá-la, por ser mulher, mãe solteira e, principalmente, por ser indígena.

Então, a comunidade se reuniu para pedir que Jacy ficasse na coordenação, mas ela entendia que isso ia gerar muita polêmica na Secretaria da cidade. Conta que fizeram um documento, um abaixo-assinado, mas a Secretária não aceitou, eles acharam que Jacy queria isso por conta própria, falaram que o documento com as assinaturas da comunidade era falso. Lembra que veio a Secretária, na época, fez reunião só com os funcionários e ofereceu dois períodos para Jacy trabalhar, achando que ela queria o lugar dos outros coordenadores. Conta que isso foi muito tenso e de energia muito forte. Argumentavam que o indígena não tinha responsabilidade de assumir e conduzir um cargo assim. Mas não deu certo para eles, ela não deixou se abater, pois os pais dos alunos a queriam e a convocaram para o cargo.

Assim, Jacy percebeu aos poucos que a comunidade tinha uma visão diferente dos não indígenas. Para os não indígenas, o indígena é visto como preguiçoso, que não gosta de trabalhar, é irresponsável e, diante de uma sociedade conservadora de cidade pequena, era mais negativo ser uma mulher indígena, mesmo que formada, e, mais ainda, por ser mãe solteira.

Com o passar do tempo o modo de pensar da comunidade foi mudando, principalmente a liderança. O processo foi vagaroso, e hoje, a mulher indígena guarani e kaiowá tem muito mais autonomia nas escolas. Antigamente, os cargos eram ocupados, quase que totalmente, pelos homens. Mas, atualmente, a escola da aldeia de Jacy é composta de 85% de mulheres. Nas reuniões de pais de alunos, as mães se manifestam dizendo que as mulheres são mais responsáveis e mais comprometidas com os trabalhos, por mais que tenham seus filhos e suas casas para cuidar. Jacy percebe que não a olham mais com o olhar de que a mulher padrão é aquela que casa, tem esposo e filhos. Hoje

estão valorizando a pessoa em si como mulher, o caráter da mulher, e entende isso como muito gratificante, mesmo que tenha sido um processo muito doloroso para ela no início, mas está tendo um resultado positivo nos dias de hoje.

Com esse mesmo resultado, Jacy explica em sua dissertação que, tem um time de futebol de mulheres-mães, que foi campeão em futsal de quadra no município, diversas vezes, e que também são professoras. Isso incentiva muito para as conquistas e para a carreira profissional das mulheres indígenas. Numa reunião na escola com o líder de Yvykuarusu/Takuaraty em 2022, Ubaldo Fernandes, falou-se sobre as mulheres que trabalham, sendo a maior parte de solteiras e sem maridos, porque estão pensando mais na sua carreira, no seu profissionalismo e estudando muito, são muito dedicadas. Elas estão preocupadas com os homens que não estão estudando e se preparando para o futuro. A liderança afirmou que precisam de gente indígena para atuar em diversas áreas, para que a população seja bem atendida. Os professores têm a responsabilidade de passar esse conhecimento e abrir a mente dos jovens, adolescentes e também da comunidade, quando têm oportunidade, em sua casa, na roda de tereré ou na hora de chimarrão. Essa é a profissão que escolheram e o trabalho é em dobro. “Por onde passamos temos que plantar algumas sementes, para fazer uma boa colheita, futuramente” (Vera, 2023, p. 52).

Em 2021, Jacy narra que ficou como substituta do coordenador, que se afastou devido a problemas de saúde e, assim, deu continuidade ao seu trabalho como coordenadora, ao lado do coordenador atual. O que se efetivou até os dias de hoje. Quando foi convocada para assumir essa posição, tinha homens no ambiente de trabalho e também algumas mulheres, colegas de trabalho, que não queriam muito aceitar que uma mulher tivesse condições de levar a escola adiante. Esse preconceito ainda vai continuar, pois, no princípio, a sociedade guarani e kaiowá foi submetida a isso, através da relação com o não indígena. Aos poucos, as pessoas foram vendo o trabalho de Jacy e é também com muito diálogo que ela vem desenvolvendo as atividades junto aos colegas e lideranças na educação escolar indígena na aldeia Yvykuarusu/Takauraty (Vera, 2023, p. 52-53).

Em nossas pesquisas, as mulheres de Yvykuarusu/Takuaraty, ensinaram muito a cuidar dos corpos e espíritos das mulheres desde antes mesmo do nascimento. Para Jacy, é necessário seguir os protocolos do processo à risca (*hekorã, heko marangaturã, heko porã aguanteko henondererãme, oikove puku hagua avei*), para ter uma vida de qualidade bem-sucedida, de êxito em todos os sentidos da vida. Isso vem do processo de seus autocuidados que foi o foco na convivência entre as mulheres e com as mulheres, na família, *che ypykuerareheve*, e também nas parentelas de cada um.

A sociedade hoje vê a atuação e a ocupação das mulheres em postos de trabalhos de destaque, trabalhando, estudando, mesmo com muitas dificuldade e afazeres e ainda discriminam muito as mulheres, hoje aos poucos, as mulheres vão se levantando, ocupando espaço na sociedade guarani e kaiowá, que também sofre com o problema do machismo, fruto da relação recorrente com a sociedade não indígenas e o jeito ruim que os “brancos” tem de cuidar de suas mulheres.

Para Jacy, a partir de sua pesquisa, as mudanças na organização social, protagonizadas pelas ações das mulheres, tem a ver justamente com os processos de cuidado que recebem desde o nascimento, é o que atribuiu ao ocorrido com ela em relação a produção de sua própria pesquisa: “A vida me fez ter mais vontade de continuar e mostrar que a educação que recebi desde o início da minha mãe é fundamental para a minha vida, meu ‘teko’ como filha, como mulher, mãe, professora e estudante, isso me fez ser quem sou hoje” (Vera, 2023, p. 109).

Para Lauriene, o trabalho realizado com Jacy e sua parentela demonstram que a pesquisa compartilhada, pode ser mediada pelas relações de afetos e contribuir significativamente na inspiração da comunidade, podendo contribuir com transformações importantes para a luta e a vida guarani e kaiowá, mas que também, podem resultar em caminhos e trajetórias compartilhadas, com contribuições coletivas e experimentações etnográficas que podem expandir nossas concepções sobre mulheres, indígenas, autonomia e a própria antropologia.

ALGUNS APRENDIZADOS

Foram nos rastros de *Ñandesy Ete*, a primeira mãe, a mãe verdadeira dos Guarani e Kaiowá que Jacy e Lauriene se encontraram. Uma, buscava compreender o que deixara aos humanos a divindade, outra, buscava seguir o próprio exemplo da divindade a cada passo em sua vida. Nos juntamos na “amizade” e num certo “parentesco por afinidade” e na realização de nossas pesquisas e, este texto, é um esforço coletivo em sistematizar pela primeira vez, anos de exercício de pesquisa e vida compartilhada.

Ainda sabemos pouco em como fazer esse trabalho, mas entendemos que experimentando, em campo e na escrita — com a escrita em terceira pessoa, ora narrador oculto, ora a gente mesmo contando as histórias uma das outras, compartilhando experiências, nos levando a sério, assumindo nossas autorias e gostando de estar juntas, são fundamentais para construir estratégias que possibilitem o trabalho com e junto as mulheres guarani e kaiowá.

Uma dessas estratégias, consiste em observar a intimidade, perceber a produção do cotidiano, o que por muito tempo, não foi o foco das pesquisas em etnologia indígena, o que pode justificar a ausência das mulheres kaiowá e guarani como protagonistas dos muitos estudos antropológicos produzidos sobre esses coletivos. Dar ênfase à produção do cotidiano, pode ser uma estratégia para perceber as relações de gênero, assim como o enfoque nas práticas rituais, que convergem para a relação das mulheres kaiowá e guarani com a cosmologia entre esses indígenas. Mas, acima de tudo, mudar uma perspectiva —deixar de fazer *sobre* e começar a fazer pesquisa *com* e *junto* aos próprios indígenas.

Foi possível entender que a transformação na vida social guarani e kaiowá está associada a destruição das *tekoha*, as expulsões e o esparramo (*sarambi*) (Brand, 1997), o que fez com que muitos dos Guarani e Kaiowá crescessem longe de seus próprios parentes. Podemos observar que isto impactou profundamente a organização social guarani e kaiowá, interferindo inclusive nos processos de intimidade. Por exemplo, a diminuição na realização dos rituais realizados com

as meninas, já que hoje em dia não é possível se fazer como se fazia antigamente, pois tudo mudou, a paisagem mudou, as aldeias mudaram, a educação que vinha de casa não acontece mais como antes, a alimentação mudou.

A entrada de igrejas nas comunidades têm as suas responsabilidades. Há parentelas que amanhecem nos cultos, pais que deixam seus filhos em casa e não os educam mais conforme o nosso modo próprio de ser e viver (*ndo heko mbo'eveima itayra, terã itajura, imem-by kuera*). A comunicação guarani e kaiowá era feita com muito diálogo, visitava-se muito os vizinhos, tinha muita troca de alimentos, de sementes, emprestavam muitos instrumentos de roça, tais como enxada, facão, machado, foice e outros. O cuidado significava aceitar os conselhos dos pais, dos mais velhos, dos rezadores e rezadoras, ser obediente, não ter preguiça etc., valorizando a parentela e nossos modos de vida (Vera, 2023). Isso, mudou muito nos dias de hoje, frente a obrigatória convivência com os mundos não indígenas.

Dessa maneira, as transformações ocorridas na organização social indígena, afetaram diretamente as relações de gênero, tendo efeitos sobre elas. Diante de situações reconhecidas como perigosas, como as relações necessárias estabelecidas com os não indígenas, as mulheres assumem processos importantes, diante de sua capacidade de conhecimento, de fala e de escuta, reconhecidas entre os Guarani e Kaiowá (Seraguza, 2013, 2023, Vera, 2023).

A necessidade e o prestígio do casal, herança mítica entre os Guarani e Kaiowá, sugere uma busca de harmonização e o equilíbrio na vida social dos Kaiowá e Guarani, bem como a concepção do desejo de complementaridade em suas relações de gênero. Entretanto, é possível afirmar que as mulheres, bem como suas parentelas, são potência política no casamento, fortalecendo o prestígio do casal. O casamento, em sua forma tradicional kaiowá e guarani perdura nos dias atuais, assim como, nos dias atuais, as mulheres solteiras ou mães solteiras, que exercem alguma atividade remunerada, inauguram outros espaços de prestígio na organização social kaiowá e guarani e possibilitam, através de seus trabalhos, diálogos interculturais e acesso a bens não

indígenas, compartilhando e contribuindo, com o usufruto de sua parentela, para um resultado material e simbólico de seu esforço.

O adiamento do casamento foi percebido como crescente e em consequência do acesso das mulheres indígenas aos espaços interculturais. Muitas mulheres hoje buscam o aprofundamento na carreira acadêmica, na vida profissional, e passam anos em convívio constante com instituições não indígenas, retornando para suas áreas com novas ideias, demandas, desejos e contribuições, que podem ou não ser aceitos.

Entretanto, esses diálogos interculturais não afastam essas mulheres de seus modos de ser e de viver, mas reforçam os seus compromissos com a vida social que as cercam, seja na produção na casa, na roça ou no trabalho, fora do âmbito da intimidade e sugerem uma desigualdade estrutural entre as mulheres.

Pois, por mais que vivam em uma mesma área, sejam falantes de uma mesma língua, os processos de educação indígena, apreendidos no interior da parentela, falam alto quando colocados em destaques, seja pela participação na igreja, no domínio da medicina nativa, na escola ou nas práticas agrícolas, mas que, de qualquer maneira, tais diferenças oriundas da educação indígena do “fogo doméstico”, da intimidade, ocultam-se nas relações de reciprocidade, produto de uma política guarani e kaiowá onde todos se tornam “parentes” (Seraguza, 2013).

Dessa maneira, se cabe às mulheres o compartilhamento dos ensinamentos da vida, cabe a elas a delineação dos estilos que se acentuam no cotidiano da organização social desses indígenas. Diz se em Guarani *kuña kuéra laja reta*, muitos estilos têm as mulheres, e todos eles compõem o que aqui percebemos como *kuña kuéra reko*. Trazer trajetórias de mulheres, em sua multiplicidade, possibilita a compreensão de que existem formas de ser e agir específicas de diferenciação em relação às famílias e que o *kuña kuéra reko* é composto por vários *kuña kuéra laja reta*, mostrando a diversidade na produção das pessoas e na composição das parentelas, trazendo outros pontos de vistas para a compreensão da organização social, suas inovações, encontros e desencontros entre e com os Guarani e Kaiowá (Seraguza, 2023).

REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. **A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá.** 2021. Tese (Doutorado em Geografia) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2021.

BENITES, Sandra. **Viver na língua guarani: mulher falando.** 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BRAND, A. J. **O Impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra.** 378 p. 1997. Tese (Doutorado em História) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antonio Jacob. **O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi-Kaiowá.** 1993. Dissertação (Mestrado em História) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.

CARIAGA, Diógenes Egídio. **Relações e diferenças: a ação política kaiowa e suas partes.** 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do Tekoha à “reserva”, do Tekoharã ao Tekoha.** 2015. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 23 abr. 2024. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado.** Dourados: Editora da UFGD, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social Kaiowá**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UNICAMP, Campinas, 1999.

PEREIRA, Levi Marques. A socialidade da Família Kaiowá: relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. **Temáticas**, Revista dos pós-graduandos em Ciências Sociais IFCH, Campinas, v. 16, n. 31/32, p. 177-201, 2008.

SERAGUZA, Lauriene. **Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowá e Guarani – de Aña a Kuña**. 196 p., 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SERAGUZA, Lauriene. **As Donas do Fogo – Política e parentesco nos mundos guarani**. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

VERA, Jacy Caris Duarte. **Fazer-se uma entre muitas**: trajetórias entre mulheres de uma antropóloga guarani. 110 p., 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.



CAPÍTULO 6

ÉCOAM VOZES NO INSTAGRAM: AS POSSIBILIDADES DE UMA HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL DAS MULHERES INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI

Claudia Regina Nichnig

INTRODUÇÃO

Em 02 de abril de 2024 o Estado Brasileiro reconheceu pela primeira vez os danos causados aos povos indígenas no período da Ditadura Militar Brasil e pediu publicamente aos representantes da etnia Kaiowá, Guarani e Krenak perdão público. Após esse ato, as reivindicações dos povos indígenas são no sentido de uma reparação pública, indicando a demarcação das terras indígenas como forma de reparação. Segundo a rede social *Instagram*, o pedido realizado pela presidenta da comissão, a advogada Eneá Almeida, foi feito diante das duas lideranças, o ancião do povo Kaiowá e Guarani Tito Vilhalva e a matriarca do povo Krenak Djanira Krenak. Para ambas as lideranças a reparação somente pode ser feita através da demarcação de terras.

Segundo Eneá Almeida o perdão não se refere apenas ao período da Ditadura Militar, embora a Comissão da Anistia iniciada em 2002 se restrinja a esse período histórico, mas ressalta toda a perseguição sofrida pelos povos indígenas brasileiros, desde a invasão colonial, termo utilizados pelos povos indígenas e utilizado também pela presidenta da comissão. A articulação da Kuñangue Aty Guasu comunicou o perdão histórico em seu *Instagram* em seis diferentes post na rede social, a partir do dia 02 de abril de 2024, demonstrando a partir de diferentes artes a da cena do pedido de perdão da comissão, mas também vinculou as imagens do jornal Nacional, vinculado pela Rede Globo de Televisão, o qual divulgou o perdão, o qual reconheceu “a violência e a violação dos direitos humanos sofridas pelos povos indígenas brasileiros” (Kunangue Aty Guasu, 2024).

As mulheres indígenas Kaiowá e Guarani organizadas através do Kunãngue Aty Guasu, se mobilizam, marcham, proferem suas vozes pelo direito à vida e à existência, e por serem guerreiras, filhas e mães e avós, que pariram os filhos desta terra, demonstrando a força das conexões existentes entre as mulheres, a terra e a natureza. Assim, a proposta deste capítulo é demonstrar novas possibilidades para a escrita de histórias ao fazer ecoar as vozes das mulheres indígenas, como uma possibilidade para a historiografia através das perspectivas da História Pública Digital.

Ao refletir a partir da luta das mulheres indígenas Guarani e Kaiowá as quais se organizam de forma autônoma e gestam um movimento crítico, que traz as propostas para as mulheres, que aglutina lideranças, participantes, idosas e jovens, adultas e crianças, respeitando suas lideranças e a ancestralidade que as mantém na luta e na esperança.

Embora a história das mulheres e os estudos de gênero no Brasil tenham problematizado as mulheres plurais, há uma ênfase nas narrativas sobre as mulheres e os movimentos organizado de mulheres e feministas brancas, na sua maioria oriundas da região Sudeste. Ainda que a produção proveniente das regiões Sul e Nordeste⁸ do país te-

8 Como referência dois importantes espaços de produção e formação do Sul e Nordeste do país: o Instituto de Estudos de Gênero (IEG), da Universidade Federal

tenham se estabelecido como os principais centros das produções nas áreas de gênero e feminismos, foram os movimentos de mulheres negras brasileiras que afirmaram não ser possível falar de um feminismo plural, sem integrar as narrativas de mulheres negras. Com o artigo “Nossos feminismos revisitados”, Luiza Bairros (1995), aponta que as é preciso revistar os feminismos brasileiros e trazer as narrativas de plurais, de mulheres negras. Também o livro de Dora Barrancos traz a narrativa de diferentes feminismos latino-americanos, incluindo as narrativas das mulheres brasileiras.

Acrescento que mesmo que as pesquisas tenham sido, em sua maioria, restritas a um contexto urbano, as pesquisas que integram mulheres do campo, da floresta, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Centro-Oeste e Nordeste que desempenham atividades como trabalhadoras domésticas, rurais, reunidas ou não em movimentos sociais, passam a colorir e diversificar a historiografia. Especialmente gostaria de tratar aqui da especificidade das pesquisas sobre as mulheres indígenas, as quais têm na Antropologia uma maior quantidade de estudos e pesquisas que fazem a interface com os estudos de gênero, feministas e as mulheres indígenas (Sacchi, 2006; Beltrão, 2016; Rebelo, 2015; Seraguza, 2013, 2017; Olegário e Souza, 2023). Assim, mesmo que importantes publicações enfatizem a necessidade da história indígena, o enfoque nas mulheres indígenas na historiografia ainda se faz necessário, sendo que não são muitas as pesquisadoras da área da história que problematizam as mulheres indígenas, sendo está muito mais uma temática problematizada por antropólogas brasileiras, como já aponte. Cabe destacar aqui os trabalhos das professoras Paula Faustino Sampaio (2021) e Junia Fior dos Santos (2024), ambas tendo defendido teses de doutorado sobre as mulheres indígenas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Em relação a história indígena, por muito tempo foi ensinado, a partir de uma narrativa única sobre a história, em especial sobre o Brasil, que essas populações estavam em nosso passado distante,

de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e do NEIM, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

principalmente no passado colonial, e em outros momentos a política de as que não seria possível manter um feminismo no plural, sem integrar as narrativas de mulheres negras assimilação e mestiçagem se impôs para que não reconhecêssemos seus direitos a cultura, história e o respeito a sua própria língua.

Como os estudos de gênero e feministas possibilitaram trazer mulheres e sujeitos invisibilizados para o centro da produção historiográfica, para contarmos uma história indígena entendo que não podemos trazer uma única perspectiva sobre os indígenas, já que estes são sujeitos plurais, e se faz necessário focar as narrativas plurais das mulheres, jovens e crianças indígenas, por exemplo. Suas narrativas e trajetórias de força, persistência e resistência, ainda que marcada por violências e desrespeito diante de seus direitos originários, à sua cultura e história, são marcadas por trajetórias de luta e resistência.

Se nos estudos de história indígena e indigenistas as mulheres, jovens e crianças, integravam as pesquisas, mas na maioria das vezes não eram estas e estes o foco principal das problematizações e narrativas, atualmente são as próprias pesquisadoras indígenas que afirmam ser necessária a presença de suas próprias vozes e corporalidades para narrar suas versões da história. Assim, as mulheres indígenas estão trilhando um caminho para terem suas histórias escutadas, através de suas próprias narrativas, destacando a importância das pesquisas realizadas pelas próprias mulheres indígenas ou que destaquem fontes históricas produzidas por elas mesmas.

A ideia de uma história única sobre o Brasil, assim como afirmado por Chimamanda N. Adichie em relação à África, também permaneceu sendo reverberada por aqui, em relação aos indígenas e negros/as para os quais foi destinado apenas uma mera contribuição e participação na História do Brasil, não recebendo o mérito pelo efetivo protagonismo na história ensinada e pesquisada. A historiografia ao incorporar a narrativa das populações indígenas e dos/das afrodescendentes, através dos estudos indigenistas, indígenas e dos estudos negros, estudos decoloniais e pós-coloniais, contada pelos próprios sujeitos históricos, proporcionou uma nova visão para a história, em que estes sujeitos propõem novos olhares sobre suas próprias narrativas

e sua história, considerando suas próprias experiências para narrar suas histórias. A experiência, que de algo negativo e prejudicial para a pesquisa científica, passa a ser algo central e necessário nestas produções historiográficas.

Em relação às mulheres, assim como outras minorias identitárias, suas histórias e narrativas têm sido invisibilizadas ao longo da História, como já ressaltai do início do artigo. Assim, a proposta da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero é dar visibilidade a estas narrativas percebendo as desigualdades e as relações de poder presentes que impactam em suas vivências.

É claro que os trabalhos que contemplam os debates sobre as interseccionalidades, como as propostas dos feminismos negros, buscam incluir as narrativas de mulheres plurais, sendo que as mulheres indígenas fazem parte desta perspectiva de pesquisa, tanto prática como teórica. Mas ainda entendo a necessidade da História fincar seus pés neste debate e demonstrar a sua necessidade e urgência. Entendo que atrelar o debate trazido pela História Indígena aos debates de gênero e feministas, mesmo que ainda timidamente realizado no Brasil, podem trazer uma verdadeira transformação epistemológica, pois ainda que realizado pela Antropologia Brasileira, que já esboça pesquisas sobre as mulheres indígenas a partir de uma perspectiva e de gênero, como já aponte, a Geografia também já transita entre essas áreas (Mota; Cavalcante, 2019; Mota; Silva, 2023). A História precisa afinar este debate, pois aproximar os estudos de gênero e feministas com os estudos indígenas e do indigenismo, são necessários e precisam ser problematizados, pois há muito já se afirmou que não se faz história em um contexto universal, sem trazer as narrativas dos sujeitos trazendo seus marcadores sociais à tona.

Quando afirmo que estamos escrevendo este debate, junto com as mulheres indígenas, numa íntima relação com o fazer nascer, com o fato de que estas mulheres se ligam a terra e geram a população originária, nativa, mas também miscigenada, é porque precisamos impulsionar e buscar novos olhares para a historiografia, que parta e enfatize o diálogo com as mulheres e povos indígenas para a produção

de um conhecimento dialógico e intercultural, não colonizado e hierarquizado.

Também acho interessante percebermos que além da História Indígena, a perspectiva dos Direitos Humanos em sua relação com a historiografia, propõe a necessidade de se reconhecer a humanidade em todas as pessoas. Ainda que os marcadores sociais importem discriminações, preconceitos e violências, é necessário o reconhecimento das diferenças para que estas sejam respeitadas.

A perspectiva dos Estudos pós-coloniais e da decolonialidade nos permitem refletir sobre uma história que considera não só a perspectiva dos Direitos Humanos, mas uma história marcada pelo jugo colonial e pela permanência do colonialismo e dos efeitos colonialidade nas relações sociais e históricas brasileiras. As mulheres indígenas, por exemplo, não estavam incluídas como detentoras de direitos humanos quando estes foram instituídos e também não faziam parte da narrativa da história dita oficial. Quando foram incluídas nas narrativas históricas eram tratadas como objetos, coadjuvantes e não como protagonistas de sua própria história. Portanto, é importante e necessário mudar esta forma de narrar a História.

Se a História das mulheres foi necessária para impor narrativas e apontar como as mesmas foram invisibilizadas na produção historiográfica, sendo que as suas participações em diferentes lutas e reivindicações foram invisibilizadas e desconsideradas, é necessário incluí-las como portadoras de direitos e de narrativas históricas singulares. Também outros sujeitos invisibilizados por uma forma de narrar a História, como negros e negras, indígenas, crianças, jovens, deficientes, trabalhadores, entre outros, tiveram suas vozes silenciadas e não escutadas por uma narrativa histórica dita oficial, que por se considerar universal, invisibilizou e manteve no silêncio as narrativas históricas outras.

Assim, se diante da invisibilidade e de um discurso neutro e universal foi negado às mulheres, negros e indígenas seus direitos, mesmo que sob o manto da universalidade dos direitos humanos que afirma a dignidade para as pessoas como princípio, também lhes foi negada

a escuta de suas narrativas históricas, sob o manto de uma história única, como nos ensinou Chimamanda N. Adichie (2019).

Também a narrativa de bell hooks nos alerta que foi preciso que as mulheres erguessem a voz, sendo que suas vozes as transformaram de objeto para sujeitos de sua própria história:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta (hooks, 2019, p. 38-39).

Assim, pensando que a voz libertadora de que nos fala bell hooks é um instrumento utilizados por mulheres, sabendo da importância das mulheres indígenas como sujeitas de suas própria história, falando por si mesmas, a partir de uma crítica propostas pelos estudos subalternos e pós-coloniais (Spivak, 2010) e pelas feministas negras (Collins, 2017; Ribeiro, 2017; Figueiredo, 2019), propor e problematizar uma historiografia outra, que contemple a narrativa destas mulheres invisibilizadas, propondo e incentivando o seu protagonismo, é necessário e urgente.

As pesquisas realizadas pelas próprias mulheres indígenas são de suma importância, porque suas experiências vividas na carne importam na produção científica e trazem a força e a potência de suas experiências para a produção historiográfica. Suas experiências além de pessoais, são experiências coletivas e portanto, narrar e conhecer estas histórias, implica conhecer narrativas plurais. Assim, pesquisadoras indígenas como Jaqueline Gonçalves⁹, Martina Almeida (2019) e Elisa Ramos (2019) nos permitem conhecer suas experiências e sua história, que são individuais e também coletivas. Os estudos decoloniais e pós-coloniais percebem que a invisibilidade e a desconsideração das marcas da colonialidade se refletem no presente, como nas

9 A entrevista concedida pela liderança indígena à professora Claudia Regina Nichnig e Paula Faustino Sampaio trata das experiências e das práticas da antropóloga, importante liderança indígena do povo Guarani e Kaiowá. (Nichnig, Sampaio, 2019).

trajetórias e narrativas destas mulheres que vivem uma vida de exclusão em espaços marginais e periféricos, mas que traduzem suas experiências em saber científico.

Os povos indígenas são exemplos de resistência e, como costumam afirmar, resistem há quinhentos anos de um verdadeiro genocídio do seu povo e de sua cultura. Assim, as dificuldades enfrentadas diuturnamente resultam em uma visível exclusão social, pobreza e uma vida (da infância e a vida adulta) marcada por violências e na dificuldade do acesso à educação formal e à educação superior. O que quero dizer é que o resultado disso é a concretização do fenômeno da feminilização da pobreza e da banalização da violência, o que faz com que as mulheres tenham uma extrema dificuldade no acesso às políticas públicas para que seja efetivada a justiça social e ao acesso a educação formal.

Infelizmente, o país é marcado por exclusões e violências em relação as populações indígenas, sendo que as mobilizações e os movimentos organizados durante o período da Constituinte permitiram a garantia de importantes direitos, como o direito a cultura e aos territórios tradicionais, os quais atualmente vem sendo negados e desrespeitados. A Constituição Federal destaca em seu artigo 231 o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, sendo que caberá “à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Ainda o artigo terceiro da CF, inciso IV, que trata os objetivos da República dispõe “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e ainda o artigo quarto, que trata dos princípios internacionais que regem o Brasil, dentre eles o inciso II, que aborda “a prevalência dos direitos humanos” e o inciso VIII, que determina o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”. Também o inciso primeiro do artigo 5, que trata que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

O espaço político das mulheres indígenas que me debruço¹⁰, o *Kuñangue Aty Guasu*, é das formas de articulação e organização coletiva dos povos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, como um movimento autônomo. A assembleia que inicialmente nasce como uma necessidade das mulheres que participavam da Aty Guasu¹¹, assembleia geral dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, e da Aty Jovem, assembleia específica promovida pelos jovens, ambos espaços políticos e de decisão dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, permanece forte e atuante. Com um conselho formado exclusivamente por mulheres, a assembleia que atualmente se intitula como articulação, trata de temáticas específicas das mulheres, em que destaco a necessidade do enfrentamento das questões relativas as violências cometidas contra as mulheres e meninas indígenas, como os casos de feminicídio e estupro. Em agosto de 2021, a morte trágica e violenta da menina Raíssa Guarani e Kaiowá, de apenas 11 anos, chocou o Brasil, ao escancarar a extrema vulnerabilidade e desproteção das infâncias indígenas, que faz com que sejam vítimas contumazes de violência sexual¹².

As lideranças ao final dos encontros produzem seus relatórios, sendo que estes são fontes que nos permitem dialogar com as próprias narrativas das mulheres indígenas, que expressam nestes relatórios, os debates produzidos durante a assembleia. As lideranças expõem que a própria escrita dos relatórios é marcada por uma ideia de

10 A minha pesquisa doutoral, realizada no Programa de Pós-graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, foi defendida em 2023 sob o título “Corpos-territórios em luta: Kunãngue Aty Guasu, meninas e mulheres Kaiowá e Guarani no enfrentamento às violências”, sob a orientação da Prof.a Dra. Silvia Maria Favero Arend.

11 Para saber mais sobre as grandes assembleias indígenas, as denominadas Aty Guasu ver: Pimentel (2015).

12 Raíssa Kaiowá foi morta e violentada sexualmente por cinco homens indígenas, dentre eles o seu próprio tio e outros quatro indígenas menores de idade, que após os atos de violência sexual, arremessaram Raíssa de de um penhasco, na maior reserva indígena urbana do Brasil, a Reserva Indígena de Dourados, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. O caso foi noticiado na mídia (Bastos, 2021) foi relatado por lideranças indígenas nacionais, como Sonia Guajajara, e foi lembrado durante a Assembleia IX Kuñangue Aty Guasu e durante as manifestações da Segunda Marcha das Mulheres Indígenas, ambas realizada em setembro de 2021, em Brasília.

colonialidade do saber¹³ pois a produção se dá numa língua que não é a língua materna destas mulheres. Desta forma, importante lembrar que as pautas discutidas pelas indígenas durante este espaço político estão em consonância com os princípios da Dignidade a Pessoa Humana, da Igualdade, o Direito à Saúde e a Vida das Mulheres, previstos na Constituição Federal Brasileira, o que traduzem a efetividade dos Direitos Humanos em nossa carta magna.

Quando uma mulher indígena chega à frente das outras e das autoridades ali presente e denuncia presencialmente um episódio de violência, estamos diante da vontade e do desejo dessa mulher de que seu próprio corpo seja respeitado, entendendo seu corpo como seu território. Há uma latente ideia de que discurso institucional precisa ser descolonizado ao abordarmos as mulheres indígenas e negras, pois são enormes os desafios para o enfrentamento da violência e do racismo institucional no Brasil (Gomes, 2019).

Também a historiografia das mulheres que enfocam temas sensíveis como as violências podem ser aprofundados sob a luz dos estudos sobre as emoções (Seixas, 2004; Wolff, 2021). A temática das violências e suas formas de resistência possibilitam dar visibilidade as emoções e aos afetos, aos sentimentos de dor e sofrimento que atravessam essas mulheres que denunciam as violências sofridas, mas também que encontram uma forma de resistência na organização e na participação de coletivos e movimentos como o Kuñangue Aty Guasu.

Se as mulheres indígenas são vítimas de violências no Brasil desde a chegada dos colonizadores, sendo que nossa nação é resultado de um estupro das mulheres indígenas e posteriormente da escravização das mesmas, as mulheres indígenas no tempo presente querem denunciar e serem ouvidas em espaços coletivos de luta, como o Kuñangue Aty Guasu. Vale lembrar que inicialmente os estudos sobre violências contra as mulheres no Brasil não enfatizavam um recorte étnico e portanto estar ciente das invisibilidades históricas e da necessidade de uma discurso interseccional é algo urgente e necessário.

A grande reflexão sobre resistência de mulheres indígenas em relação as violências sofridas, tendo em vista corpo-território é uma

13 Este conceito está de acordo com o pensamento de Walter Mignolo (2003).

das temáticas que poder ser enfocada, pois os estudos decoloniais permitem tratar das denúncias realizadas por mulheres nos diferentes espaços, pois seus corpos são territórios violentados por homens (indígenas ou não) e sofrem igualmente violência pelo Estado. As teorias decoloniais em que a decolonialidade é entendida como uma relação entre conhecimento e colonialidade, discutem a decolonialidade do conhecimento, que ao interrogar as concepções eurocêntricas, podem ser descortinadas e repensadas a partir dos saberes indígenas. Assim:

[...] o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (Mignolo, 2003 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Novas modalidades epistemológicas, novas possibilidades e novos olhares são possíveis quando nos defrontamos com as narrativas das mulheres e as fontes produzidas pelas mesmas a partir de uma perspectiva dos estudos feministas, de gênero e decoloniais. A proposição de uma História das Mulheres Indígenas, que utiliza os estudos de gênero e decoloniais como aliados, propõe um novo olhar em relação a historiografia, rompendo invisibilidades e se contrapondo as universalizações e generalizações. A escuta atenta as mulheres indígenas, seus relatos e a problematização de suas próprias narrativas, são fontes que podem produzir outras narrativas históricas e uma produção teórica que se contraponha a lógica da História eurocêntrica.

UMA HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL PRODUZIDA COM AS MULHERES INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI

O uso das narrativas produzidas pelas próprias indígenas em sua rede social, o *Instagram* se relaciona com as perspectivas de Ensino

e Pesquisa em História, em que as alianças entre as novas tecnologias, o ensino e a pesquisa são incentivados. Para a professora Circe Bittencourt: “Os atuais métodos de ensino têm necessariamente de se articular às novas tecnologias para que a escola possa dialogar e se identificar com as novas gerações pertencentes à cultura digital” (Bittencourt, 2018, p. 92). Para a pesquisadora é necessário estarmos atentas, pois “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelas diferentes mídias”, estão gerando “sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (Bittencourt, 2018, p. 93).

No caso do protagonismo das mulheres indígenas Kaiowá e Guaraní, a perspectiva da História Pública Digital é uma perspectiva possível, já que muitas fontes históricas sobre as populações indígenas não traziam as suas vozes, mas principalmente o olhar do Estado ou dos invasores em relação aos povos indígenas. Desta forma a utilização de fontes digitais, com as postagens e discursos proferidos no *Instagram* pela própria articulação e suas lideranças, alia a necessidade da escuta das narrativas das próprias mulheres com fontes produzidas digitalmente. Segundo Anita Lucchesi e Bruno Carvalho:

História Digital como uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da História. Esse campo, que emergiu no final dos anos 90 em função do rápido desenvolvimento tecnológico, transformou a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos história (Lucchesi, Carvalho, 2016, p. 153).

Dessa forma, estas transformações e experimentações possíveis a partir das novas tecnologias digitais são alternativas muito pertinentes para se fazer uma História Indígena das Mulheres em que seus protagonismos são exaltados e suas vozes se fazem ecoar. O que nos demonstram a historiadora Anita Lucchesi agora em parceria com o historiador Pedro Silveira é que estamos vivendo uma transformação na historiografia em que possível observar “uma passagem de uma cultura e historiografia alfabética — do impresso e do texto — para uma cultura e historiografia digitais — da tela e das multimídias” (Lucchesi, Silveira, 2021, p. 33).

Esta virada digital é pertinente pois permite que sejam utilizadas outras fontes para a História, principalmente as produzidas pelas próprias pessoas que queremos dialogar em nas pesquisas. Embora o digital seja uma realidade, que provocou mudanças nas relações e nos comportamentos sociais, a proposta da professora Marta Rovai é para uma descolonização na educação e no ensino e pesquisa em História.

Descolonizar a História como ciência e como prática de ensino e supor o questionamento sobre os usos políticos e desiguais das tecnologias digitais e seu entendimento generalizante como saída para a educação, e valorizar o que as periferias têm feito, com seus poucos recursos e suas histórias a margem das narrativas e modelos centrais (Rovai, 2022, p. 14).

O que enfatiza a historiadora e que ainda é preciso estar atento para as desigualdades no uso das tecnologias digitais e nesta ideia de que somente as tecnologias são a saída para os problemas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja necessário considerar as inúmeras desigualdades sociais, que faz com que nem todas as pessoas tenham acesso da mesma forma a rede mundial de computadores, seja pela falta de conectividade nas regiões mais afastadas dos grandes centros, seja pelo alto custo dos equipamentos de qualidade, como computadores, tablets e celulares, a ênfase do artigo é de como o uso das novas tecnologias pode ser um aliado na pesquisa e no ensino que se proponha a dar visibilidade aos protagonismos das mulheres indígenas. Se é preciso valorizar o que se faz nas periferias com poucos recursos e o escasso acesso as tecnologias digitais, como nos ensina Marta Rovai, é preciso também valorizar as táticas das mulheres indígenas que criando redes e conexões locais, mas também nacionais e mundiais, utilizam as tecnologias digitais e principalmente as redes sociais para dar visibilidade as suas trajetórias de lutas coletivas. Este uso, a partir das

redes sociais como o *Instagram*, possibilita que suas reivindicações e pautas de lutas tenham visibilidade e suas vozes sejam ecoadas. Este artigo serve como um incentivo para que todas, todos e *todes* sejamos escutas de suas vozes e lutemos ao lado e junto das mulheres indígenas, bem como traz uma proposta de uma História mais plural, em que outras narrativas sejam ouvidas, sendo o uso das tecnologias e fontes digitais uma possibilidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeo. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALMEIDA, Martina. **A luta e os direitos das Mulheres Indígenas Guarani Kaiowá: Kuñangue Aty Guasu** (Grandes Assembleias das Mulheres Indígenas Guarani Kaiowá). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) — Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2019.

BAIRROS, Luiza. **Nossos Feminismos Revisitados** – Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BARRANCOS, Dora. **História dos feminismos na América Latina**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2022.

BASTOS, Gabriel. **Criança indígena é vítima de estupro coletivo e arremessada de alto de penhasco no MS**. Suspeitos são detidos. Hugo Gloss Brasil, [S. l.], 10 ago. 2021. Disponível em: <https://hugogloss.uol.com.br/brasil/crianca-indigena-e-vitima-de-estupro-coletivo-e-arremessada-de-alto-de-penhasco-no-ms-suspeitos-sao-detidos/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANZOATEGUI, Priscila. **Somos todas Guarani-Kaiowá: Entre narrativas (d)e retomadas** agenciadas por mulheres Guarani e Kaiowá sul-mato-grossenses. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

ANZOATEGUI, Priscila. **Kuñague Aty Guasu: A Grande Assembleia das Mulheres Guarani e Kaiowá**. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-MS, 16., Anais, [S. l.], 2018.

BITTENCOURT, Circe (org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BELTRÃO, Jane F. Indígenas e quilombolas em situação de violência: como garantir direitos diferenciados? **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 59, n. 3, p. 204-213, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

FIGUEIREDO, Angela. A marcha das mulheres negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 203-222.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

HOOKS, bell. 1984. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

KUNANGUE ATY GUASU. [@kunangueatyguasu]. **Instagram**. 02 abr. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/kunangueatyguasu/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LUCHESSI, Anita; SILVEIRA, Pedro Telles da. O laboratório da História pública digital: aprender entre experimento e negociação. *In*: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História Pública e Ensino de História**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021, p. 31-50.

LUCHESSI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 149-63.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; SILVA, Joseli Maria da. Racismo espacial e o direito à maternagem dos povos Kaiowá e Guarani. *In*: SILVA, Joseli Maria da; ORNAT, Marcio José; CHIMIM JÚNIOR, Alides Baptista. **Corpos e Geografia: expressões de espaço encarnado**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra: 2023, p. 345-365.

NICHNIG, Claudia Regina. Experiências e práticas jurídicas no combate à violência a partir da Lei Maria da Penha. *In*: VEIGA, Ana Maria; LISBOA, Teresa Kleba, WOLFF, Cristina Scheibe. (Org). **Gênero e violências: diálogos interdisciplinares**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016. p. 27-48.

OLEGARIO E SOUZA, Lauriene Seraguza. **As donas do fogo: política e parentesco nos mundos guarani**. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

OLIVEIRA Luiz Fernandes de; Vera Maria Ferrão CANDAU. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. p. 15-40, 2010.

PIMENTEL, Spensy K. Aty Guasu, as grandes assembleias kaiowa e guarani: Os indígenas de Mato Grosso do Sul e a luta pela redemocratização do país. *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBES, Isabelle (org.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. 1. ed. Dourados: Editora da UFGD, 2015. p. 795-814.

RAMOS, Elisa Urbano. **Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco: espaço de poder onde acontece a equidade de gênero**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

REBELO, Francine Pereira. **Kunhangue Mba'e Kua: as trajetórias das mulheres cacicas Guarani Mbya de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando**, 2017, 112 p.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. “Seria isso fazer História Pública”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático. *In*: MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. MELO, Rosilene Alves Melo (org.) **Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências**. Sobral CE: Sertão Cult, 2022. p. 13-36.

SACCHI, Angela Célia. **União, luta, liberdade e resistência**: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SAMPAIO, Paula Faustino. **Indígenas Mulheres entre colonialismos e resistência de longa duração (Séculos XX e XXI)**. Teresina: Cancioneiro, 2021.

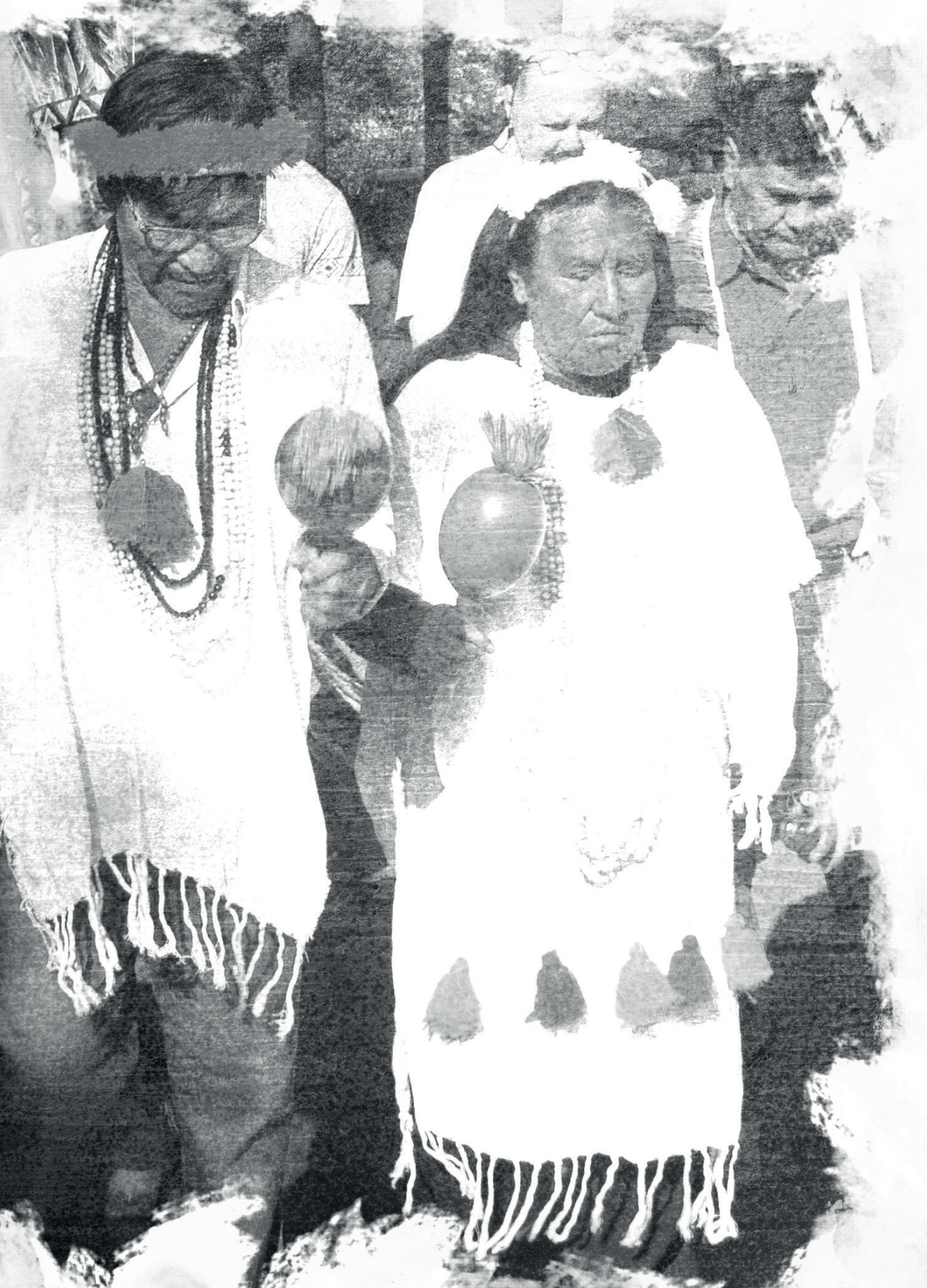
SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Marcia. **Memória e res(sentimentos)**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. p. 37-58.

SERAGUZA, Lauriene. **Cosmos, corpos e mulheres Kaiowá e Guarani**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2013.

SERAGUZA, Lauriene. De fúrias, jaguares e brancos: notas sobre gênero, sexualidade e política entre os kaiowa e guarani em mato grosso do sul. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13. (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WOLFF, Cristina Scheibe. Gênero, emoções e afetos na política. *In*: WOLFF, Cristina Scheibe (org.) **Políticas da emoção e do gênero no Cone Sul**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 229-242.



CAPÍTULO 7

INDÍGENAS AUTORAS INTERROGANDO A POLÍTICA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DESDE OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS¹⁴

Paula Faustino Sampaio

A indígena historiadora Marcia Mura defende que as ciências dos povos indígenas e as existências indígenas têm o direito de compor o mundo acadêmico para fazer frente as políticas colonialistas de eliminação dos povos indígenas. Ao relatar sobre aspectos da sua trajetória como historiadora em diversas universidades do Brasil, a autora refletiu sobre o sentimento de solidão sentido durante seu doutoramento no período entre 2011 e 2015 em História Social na Universidade de São Paulo, por ser a única indígena do povo Mura e dos povos indígenas.

A reflexão desta historiadora remeteu ao depoimento da indígena autora Eliane Potiguara sobre a participação dos povos indígenas na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas”, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001.

14 A primeira versão deste escrito foi comunicada por mim na mesa-redonda “História, Colonialidade e Gênero” no XXII Encontro Regional de História da Anpuh-MG, 2021.

Em depoimento sobre a Conferência Mundial de Durban, Eliane Potiguara assim iniciou sua narrativa:

Muitas famílias indígenas foram separadas pelas invasões estrangeiras. Invasões do passado, invasões do presente, invasões do futuro. No passado, as frentes de expansão econômica, as frentes missionárias, as frentes de atração eram as causas das transformações sociais das populações indígenas. Em 1763, varicela, escarlatina, varíola, sarampo, gripe e tuberculose fizeram 7.414 vítimas! O padre Fernandez escreveu em um de seus relatórios que os portugueses e os mamelucos de São Paulo tinham assassinado, em 130 anos, 2 milhões de índios guarani nas bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. Muitos desses indígenas vieram capturados para São Paulo, o Rio de Janeiro e até o Nordeste brasileiro. Em 1729, a chamada República Guarani somava um total de 131.658 indígenas escravizados. Os exércitos português e espanhol, na batalha de 7 de fevereiro de 1756, próximo a Bagé (sudoeste do Rio Grande do Sul), assassinaram Sepé Tiaraju e mais 10 mil guaranis. Sua esposa, Juçara, levaria às costas a menina recém-nascida que Sepé jamais veria. Era o início da solidão e do sofrimento das mulheres, motivados pela violência, pelo racismo e por todas as formas de intolerância, inclusive referentes à espiritualidade e à cultura indígenas (Potiguara, 2002, p. 219).

Ao contar a longa história da violência a qual os povos indígenas enfrentam, Eliane Potiguara, assim como Marcia Mura, evidenciaram aspectos da violência assentada na desigualdade racial entre grupos étnicos desde a tomada dos territórios indígenas pelos projetos colonialistas, primeiro o projeto do Estado português e correlatos europeus; segundo, os projetos das elites colonialistas da nação Brasil. Considerando estes projetos, os povos indígenas vem estabelecendo ações que dizem da luta dos povos indígenas para viver em seus territórios de ocupação tradicional.

As ponderações das indígenas autoras Marcia Mura e de Eliane Potiguara apontam para o sentimento de solidão o qual os povos indígenas enfrentam nas relações assimétricas nos espaços ocupados por elas e seus coletivos de pertença étnica. Marcia Mura se sentiu sozinha em um dos espaços acadêmicos pautado em valores que negam a diferença colonial. Eliane Potiguara expressou o sentimento da solidão enfrentado por indígenas em processo de deslocamento forçado de seus territórios tradicionais. No processo de produção do conhecimento

histórico, constituir-se mulheridades racial e etnicamente diferenciadas interroga os colonialismos pretéritos e presentes, por isso, o lugar de enunciação das autoras assume liderança do substantivo composto “indígenas autoras”.

O sentimento de solidão também é expresso por indígenas que ingressaram na universidade pública, sobretudo com a política de ação afirmativa de ingresso de estudantes indígenas nas universidades do Brasil. As narrativas sobre ser a primeira e a única pessoa indígena em dado curso de graduação vem junto com relatos que denotam inferiorização dos povos indígenas, em especial, das estudantes indígenas.

Nos 1980, a autobiografia de Rigoberta Menchu, mulher do povo Quetchua e liderança indígena guatemalteca, em 1992 recebeu o Prêmio Nobel da Paz. Sobre contar sua história de vida, disse: “Gostaria de dar este testemunho vivo que não aprendi num livro, nem aprendi sozinha, já que tudo isso aprendi com meu povo e isso é uma coisa que gostaria de deixar claro. [...] Minha situação pessoal engloba toda a realidade de um povo” (Menchú 2007, p. 21). Nesse sentido, contar a história em primeira pessoa sem prescindir da coletividade étnica denota a potência problematizadora da narrativa de mulheres indígenas na construção de espaços discursivos ante os silêncios da história da/na América Latina.

Naquela década, momento relevante de fortalecimento dos movimentos sociais indígenas na América Latina, Rigoberta Menchú compunha uma rede de combate às hierarquias sociais, em especial às desigualdades fundamentadas em ideário de inferioridade-superioridade raça, sexo e região/nação, para usar os comuns nas epistemologias críticas daquela época.

Gloria Anzaldúa em 1987 publicou a obra *“Borderlands/La frontera: a nueva mestiza”*. Autodeclarando-se *“una mujer de frontera”*, Anzaldúa relaciona categorias como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, *“desde su propia piel y desde las fronteras de nuestra nación.”* (Anzaldúa, 1987, p. 33). Obra que expõe as contradições, as marcas, as sombras do estar e do ser mulheres indígenas onde não é cômodo viver: a fronteira. Situada em um feminismo crítico do feminismo hegemônico, a obra de Anzaldúa provoca pensar sobre a função da

teoria na vida acadêmica e, especialmente, sobre o direito de teorizar desde um lugar que não é tido como tal (Rius *apud* Anzaldúa, 1987).

Quando escreveu carta às mulheridades situadas na América Latina e demais geografias tidas, naquele momento, como países de “Terceiro Mundo”, Anzaldúa (2000) fez um chamado às sujeitas, que sentem em seus corpos de mulheridades *del color* a crueza das violências, a narrar toda a agudeza da violência. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” é um chamamento à escrita das dores, uma história escrita, na expressão de Anzaldúa, com “sangue, pus e suor”.

“Racismo e sexismo na cultura brasileira” da intelectual e feminista negra brasileira Lélia Gonzalez foi publicado em 1984. Obra disruptiva do pensamento feminista liberal de então, destaca as potencialidades do pensamento feminista, sem tampouco deixar de realizar críticas aos limites do feminismo dado o eurocentrismo e a neocolonialismo que lhe constitui. Desse modo, Gonzalez (2019), mostrava que o feminismo produzia o sistema de classificação racial entre as mulheres negras e brancas partindo da desigualdade de sexos.

Segundo a autora Bebel Nepomuceno, em 1978 foi criado o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) sendo responsável pela visibilidade das práticas discriminatórias no Brasil e com forte oposição à ideologia da democracia racial. No Brasil, a criação do MNU deu-se na articulação entre movimentos sociais e feministas de pessoas negras e, no âmbito internacional, na articulação das lutas anticolonialista no continente África e dos direitos civis nos Estados Unidos da América. Neste contexto,

As mulheres negras estabeleceram seu espaço próprio de luta tanto no movimento feminista quanto no movimento negro, mas logo iriam contestar as ações e discursos desses dois organismos ao atentar para a especificidade da experiência histórica das afrodescendentes, no caso do primeiro, e exigir uma agenda que incluísse a dimensão de gênero no trata da questão racial, no caso do segundo, denunciando ainda as atitudes sexistas no interior do grupo (Nepomuceno, 2012, p. 400).

Trata-se do movimento conhecido como “enegrecendo o feminismo” no qual Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento são nomes proe-

minentes no ativismo autodeterminado na década de 1980. Na compreensão de Carneiro (2003, p. 129),

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti-racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes.

Sueli Carneiro em “Gênero, Raça e Ascensão Social” (1995) tece críticas ao processo de desqualificação das mulheres negras na sociedade do Brasil, fundada no mito da cordialidade e da democracia racial. Nesta reflexão, Carneiro relata o que ouviu em uma conferência,

Ouvi de uma indígena latino-americana numa conferência de mulheres na Alemanha que sempre que um povo é submetido, os vencedores violam as mulheres do vencido. O estupro das mulheres é o momento de consolidação da vitória de um grupo de homens sobre outro. E quando se quebra de vez a espinha dorsal e o moral do derrotado (Carneiro, 1995, p. 5).

Rigoberta Menchu caminhou em outras geografias para denunciar as feridas da Guerra Civil na Guatemala, América, entre os anos 60 e 90 do século XX¹⁵. Relatou sobre a guerra na vida das mulheres indígenas, evidenciando a violência da colonização contra as mulheres: “sucede con la gente que, por ejemplo ha ido al cuartel, que abusa a todas las muchachas.” (Menchú, 2007, p. 58). Possivelmente, estas autoras se ouviram na caminhada das mulheridades formuladoras de críticas das violências do colonialismo.

Em grande medida, a autobiografia *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* tem sido estudada por antropólogos(as), etnólogos(as) e críticos(as) literários(as). Em especial, os(as) etnólogos(as) destacam a singularidade desse gênero narrativo na América Latina por considerá-lo incomum entre os povos indígenas, em contraponto às inúmeras autobiografias indígenas nos Estados Unidos da América e no Canadá (Saez, 2006).

15 Sobre conflitos no século XX cf. HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Sobre conflito na Guatemala cf. GRANDIN, Greg. **A revolução guatemalteca**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

Para Pratt (1999, p. 177), Rigoberta Menchú “es a líder indígena más famosa del mundo. [...] Su poderoso texto testimonial, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia* (1983), alcanzó una recepción mundial que sin duda salvó muchas vidas guatemaltecas, incluyendo de la misma Menchú.”

Para Costa (1993, p. 306), “no Terceiro Mundo, os textos autobiográficos escritos por mulheres se tornaram parte integrante da batalha intelectual, ideológica, política e até mesmo armada que a população oprimida e silenciada trava contra as forças de Estado repressores e grupos hegemônicos.” Assim, os estudos feministas elaborados por sujeitas situadas às margens apresentam relatos, autobiografias e testemunhos, possibilitando pensar a construção das sujeitas como um conjunto de imbricações sociais, culturais, econômicos, políticos, dentro do sistema de opressão patriarcal (Costa, 1993).

Ao estudar a literatura indígena produzida por Leslie Mamon Silko, autora de *Ceremony* (1977), Louise Erdich autora de *Tracks* (1988) e por Susan Power, escrito da obra *The grass dancer* (1994), no contexto dos territórios indígenas entre as décadas de 1970 a 1990 nos Estados Unidos da América, Liana Schneider (2008) mostra as atuações de autoras indígenas produtoras de romances imersos na oralidade. Trata-se de uma assunção da voz das indígenas como processo de resistência e de afirmação da vida por meio da ocupação do espaço editorial.

No Brasil, Eliane Potiguara, fundadora do Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN), na década de 1980 e autora de artigos e poemas publicados na imprensa alternativa, a exemplo dos jornais *Porantim* e *Mulherio*, escritos os quais abordo Sampaio (2021), publicou “A terra é a mãe do índio” por meio da organização GRUMIN em 1989. Nessa obra ilustrada, a autora conta história dos enfrentamentos realizados pelos povos indígenas à colonização imposta em 1500 pelos portugueses.

Na obra em prosa e verso “Metade cara, metade máscara”, em um olhar partindo do presente para o passado, tendo aquele tempo como ponto referencial das mobilizações indígenas, Potiguara afirma a vida dos povos indígenas como resistência aos projetos coloniais. Conco-

mitantemente denuncia os ardis efetivados pelos colonialismos, entre outros meios, através da violação sexual:

Invasão
Quem diria que a gente tão guerreira
Fosse acabar um dia assim na vida
Quem diria que viriam de longe
E transformaria teu homem
Em ração para as rapinas.
Quem diria que sobre os escombros
Te esconderias e emudecerias teu filho – fruto do amor.
Cenário macabro te é reservado.
Pra que lado tu cores,
Se as metralhadoras e catanas e enganos
Te seguem e te mutilam?
É impossível que mulher guerreira
Possa ter seu filho estrangulado
E seu crânio esfacelado!
Quem são vocês que podem violentar
A filha de terra
E retalhar suas entranhas?
(Potiguara, 2004, p. 35)

Potiguara, igualmente as autoras mencionadas até aqui, indicam que o colonialismo enquanto um processo de dominação e de exploração vem se efetivando por meio do poder de violentar às mulheres racial e etnicamente diferenciadas, elas próprias territórios invadidos.

Atentas a esta situação colonial, María Lugones (2014) classifica a colonização como um sistema duplo, cujo funcionamento vem se dando pela imposição do lugar e da imagem de inferioridade às mulheres indígenas e negras, entre outras mulheres “del color”, dada a imbricação racial e de gênero. No diapasão deste pensamento crítico da dominação colonial, Rita Laura Segato (2016) assevera que continuidade do colonialismo assinala os ataques estrategicamente calculados contra as mulheres, o que Célia Xacriabá expressa afirmando que o existir indígena no tempo presente é marcado como alvo de ações deliberadas que colocam os povos indígena na mira das armas ou das canetas, estas transformadas em elemento bélico.

A MC-Anarandá, no clipe rap “Feminicídio”, canta:

[...]
Hoje é mais um dia de tristeza lembrado
Colega e amiga que partiu para outro lado
Deixando só lembrança dos sorriso encantada
Que por feminicídio sua vida e apagada
Já chega de tortura de corpo perfurado
Já chega de mulher com o rosto em sanguentado
Já chega de mulher vivendo humilhado
Já chega de mulher com o coração rasgado

[Refrão]

amano ani ne rase
yvoty ani reruse
nde nande mborayhui nde reko naiporãi
amano ani ne rase
yvoty ani reruse
nde nande mborayhui nde reko naiporãi [...].
(Anarandà Guarani Kaiowa, 2023).

MC Anarandá, dos povos Guarani e Kaiowá, conta e conta sobre o sofrimento causado pela violência de gênero que transforma as indígenas mulheres alvo da expropriação territorial dos povos indígenas. Graduanda em Gestão Ambiental pela Universidade Federal da Grande Dourados, MC Anarandá, comunica também o enfrentamento da violência de gênero por meio da narrativa poética do rap.

Protagonizando a resistência à violência sofrida, Beltrão *et al.* (2017) propõe “contar a história” como uma categoria da atuação das indígenas mulheres na situação de violência que faz emergir as corporiedades diversas como resistência. Assim, ante as ações violentas, que continuamente tentam coisificar os povos indígenas, a força da poética das narrativas indígenas.

Nesse contexto, os povos indígenas constroem a política de afirmação da vida, sendo a ocupação dos espaços uma diretriz do movimento — política de vida — para contrapor as formas de subjugação. Assim, Correa Xacriabá dialoga e reflete que:

Minha orientadora, Cristiane Portela, me pergunta: Em sua compreensão, que lugar tem a intelectualidade indígena Xacriabá?

Eu respondi: Penso que a intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo corpo. E todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (Correa Xakriabá, 2018, p. 170).

As narrativas das indígenas autoras revelam o que o projeto colonial, fundado em raça e gênero, obstaculariza a emergência no espaço da intelectualidade pautada nos valores ocidentais da cientificidade da ação das mulheridades imersas na pertença étnica e de gênero e construtoras de uma epistemologia ao revés da compartimentalização da ciência em teoria e prática, e das representações estigmatizadoras sobre os povos indígenas.

Situadas na diferença colonial, ouviram e ouvem a negação de seus modos de vida e de ser. Como relata Rosani de Fátima Fernandes (2007, p. 150): “Cresci ouvindo frases como ‘bugre é tudo preguiçoso’, ‘se morressem não fariam falta’, ‘pra que terra pra esses vadios’, essas e outras frases eram comuns no vocabulário das comunidades não-indígenas vizinhas à minha aldeia [Aldeia Chimbanguê].”

Ao acessar o Edital Diferenciado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, Rosani Fernandes foi aprovada para o Mestrado em Direito, ingressando no começo de 2007, por este caminho passou a viver entre a atuação junto ao povo Gavião Kyikatêjê e a universidade. A autora vem realizando o enfrentamento por uma epistemologia indígena dialógica e interrogante da epistemologia mobilizada nas universidades. Para Fernandes (2007, p. 153), a presença indígena nas universidades diz do direito fundamental de autodeterminação, e também da “[...] possibilidade de interação dos conhecimentos dos povos tradicionais com a comunidade científica, não como objeto de conhecimento, mas como protagonistas de histórias que não foram contadas aos não-indígenas.”

Em 2008, Julieta Paredes em seu livro *Hilando Fino* defende com fundamental para a desconstrução dos feminismos neoliberais “o reconhecimento das lutas históricas das indígenas (nuestras tatarabuelas) contra o patriarcado desde antes da invasão colonial” (Paredes, 2008, p. 71). Por sua vez, Fernandes, recentemente, ao tratar

sobre as verdades tidas como universais acerca dos povos indígenas, afirma que:

[...] como sou “palavrosa”, ofício aprendido com a minha avó paterna Maria Soares Fernandes, já falecida, que adorava contar longos causos sobre seres reais e imaginários e que nos encantava com sua oratória admirável, topei o desafio! Como educadora e antropóloga que sou, não poderia ser diferente, pois, o texto falado e escrito são minhas ferramentas cotidianas de trabalho e militância (Fernandes, 2022).

Em grande medida, a epistemologia construída por autoras indígenas mulheres, dos anos 1980 ao presente, realiza o reconhecimento da pertença sócio histórica das mulheridades indígenas. Em tela, temos um conhecimento no qual os modos de narrar a vida das mulheridades dizem do fazer e do pensar como processo relacional, portanto, fazer-pensar-atuar.

Chandra Mohanty (2008) afirma que as discussões sobre a produção acadêmica e política dos chamados “feminismos do terceiro mundo” devem abarcar concomitantemente a crítica interna dos feminismos hegemônicos e a elaboração de estratégias feministas considerando autonomia, geografia, história e cultura, procedimentos necessários para evitar o risco de se fazer uma história marginalizada e guetificada.

Desta maneira, Segato (2016) propõe problematizar a inferiorização dos estudos sobre mulheres e relações de gênero. A emergência de pensar entrelaçado, no qual os processos sociais e históricos das mulheridades, que possibilite conhecimento e pedagogia elementares de todas as formas de resistência à subordinação. Considerando o que afirma Elisa Ramos Pankararu (2019, p. 44), “a violência está estampada subjetivamente, às escondidas, e está em todos os lugares por onde nós passamos”, é nesta a situação colonial que a epistemologia das autoras indígenas mulheres propõe o reconhecimento das lutas das indígenas mulheres como fundamental e constitutiva da agência dos povos indígenas.

Para Elisa Pankararu, ao conceituar apresentar seu entendimento sobre feminismo indígena,

[...] uma ação contínua porque começa com a relação de pertencimento das mulheres com seus territórios e suas organizações sociais, e tem continuidade nos espaços coletivos a partir das aldeias, nas participações nos rituais sagrados, nas assembleias e nas lutas por direitos sociais coletivos [...] (Ramos Pankararu, 2019, p. 84).

A autora apresenta os elementos constituintes deste entendimento: a Espiritualidade, Território, Corpo e História. Para Ramos Pankararu (2019, p. 84), “A história é um elemento importante porque congrega um coletivo de todas as histórias: do território e partir deste das serras, das fontes, das matas e dos rituais.”

Atuantes no enfrentamento da situação de violência, uma guerra que não cessou, as indígenas mulheres vem construindo uma história de luta como epistemologia de resistência propositora de vida, partindo das vivências das indígenas de pertencimentos étnicos diversos e suas relações sociais.

Do contexto da luta pelo território Xakriabá, Célia Xakriabá, expressa em poesia esta epistemologia:

Barro, Genipapo e giz
O que marca a minha história,
como constante aprendiz,
é o Barro, Genipapo e o Giz,
tece a minha trajetória,
inspirado na raiz.
É no representar das cores,
no entoar da oralidade,
que vou moldando a minha história
com culturalidade.
É impossível dizer de onde venho,
sem antes mencionar que sou semente de uma terra
onde brotaram muitos guerreiros.
Como diz a melodia Xakriabá, um povo verdadeiro.
(Correa Xakriabá, 2018, epígrafe).

Mura explica suas categorias de análise, como a localizou, como operacionalizou e, especialmente, como procedeu a substituição do paradigma vigente na construção da história na universidade pela

epistemologia dos povos indígenas. A autora faz referência ao livro *Sapatos Trocados, Como o Tatu Ganhou Suas Grandes Garras*, do autor Cristiano Wapichana, a palavra escrever na língua wayoro ou ngwayoro do povo Wajuru e a palavra *escrevivência* praticada pela escritora indígena Graça Graúna. Nas palavras de Maciel Mura (2016) o fazer da história indígena implica mudança do paradigma preponderante, e trazer para a escrita da história a epistemologia dos povos indígenas:

Ao ler essa história, compreendi que estava trocando os sapatos, assim como se trocam os paradigmas. Diferente do Kapaxi, que, mesmo incorporando os novos sapatos continuou buscando os antigos, eu não estava triste por não querer tomar como ponto de partida os conceitos clássicos da academia. Estava sem saber como fazer essa troca de paradigmas, então me dei conta que estava trocando os sapatos quando me senti mais correspondida com os conceitos encontrados na literatura indígena e na sabedoria dos antigos (Maciel Mura, 2016, p. 14).

Contar história é historicizar a luta coletiva pelos povos indígenas, ao mesmo tempo narrar a atuação das indígenas na produção do sujeito coletivo. O discurso visa a combater à invisibilidade imposta pela epistemologia hegemônica à história dos povos indígenas. Esta elaboração, concomitantemente, reconhece a criticidade como parte do fazer face as relações sociais assimétricas partindo da compreensão de sua lógica de determinação do lugar central e das margens.

Analisando a construção da educação escolar indígena em Mato Grosso, Brasil, Francisca Novantino Pinto de Angelo, explica:

A presença nas esferas federal e estadual — na Constituinte (1988), no Conselho Estadual de Educação de MT/CEE (1997-2001), no Conselho Nacional de Educação/CNE (2003-2006), na Comissão de Educação Escolar Indígena/MEC (2004-2006), no Conselho de Educação Escolar Indígena de MT, na Comissão Nacional de Política Indigenista/CNPI (2006-2014) — me permitiu acumular experiências e conhecer as estratégias governamentais para incentivar políticas gerais para as escolas indígenas, desconsiderando suas especificidades (Ângelo, 2004:72). Nestes espaços de representatividade tive a oportunidade de vivenciar a dimensão da responsabilidade para defender, dialogar e propor ações, políticas no âmbito de governo. Foi um desafio ocupar a CNPI [Comissão Nacional de Política Indigenista], e demais espaços de representatividade, pois oportunizou sermos protagonistas com grande esforço de consolidar políticas de

direito, mesmo num ambiente as vezes caracterizado por conflitos e divergências da bancada de governo, que em muitos momentos seus representantes demonstravam desconhecimento, desinformação e até mesmo o menosprezo pelo processo histórico dos povos, e nas suas relações com o estado brasileiro. Por outro lado, exigiu-se de nós indígenas não apenas o conhecimento e leitura das leis, mas principalmente estratégias de convencimento, de alteridade e de capacidade de discernimento na lida com o poder estatal (Angelo, 2018, p. 34).

A produção de conhecimento, no âmbito acadêmico, por indígenas mulheres evidencia a criticidade sobre a própria trajetória como categoria de análise, que mobiliza a reflexão sobre o processo dos povos indígenas enfrentar o tutelamento do Estado brasileiro.

O discurso historiográfico, no passado de tradição positivista, mas também no presente dos debates sobre o ofício e a produção do conhecimento histórico, elabora narrativas que dizem sobre as tessituras coloniais de dizer quem compõe, de qual forma e em qual tempo a narrativa histórica, como demonstrei em outro lugar (Sampaio, 2021).

Atuando neste campo, o trabalho historiográfico das indígenas mulheres compreende a produção de conhecimento histórico como parte do processo de afirmação dos povos indígenas como sujeito histórico. Trazem para o campo historiográfico as epistemologias dos povos indígenas, interpretando com categorias próprias os conteúdos e o pensamento colonialista.

Deste modo, o fazer histórico é composto pela percepção das relações de poder, pela reflexão dos efeitos das desigualdades sociais e, em grande medida, pelo trabalho de elaborar um tempo histórico que se volta para as obliterações. Essas autoras, e tanta mais com as quais devemos aprender, produzem uma história que maneja criticamente o pensamento da colonialidade para fazer uma história ao revés da política de exploração e dominação, nas palavras de Catherine Walsh (2019, p. 17) trilharam caminhos no sentido da interculturalidade crítica, “um novo espaço epistemológico [que] incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais”, com dialogicidade contra-hegemônica.

Esse conjunto discursivo em formação mantém relação com a luta de longa data dos povos indígenas por reconhecimento de suas histórias e culturas no contexto do Estado e sociedade brasileira. As reflexões das indígenas autoras se propõem críticas das relações sociais assimétricas; trazem para a ciência histórica as narrativas de indígenas autoras como categoria interrogante, e fazem uma história crítica da política do conhecimento histórico, levantando desde os territórios indígenas interrogações à história, ao fazer historiográfico.

REFERÊNCIAS

Anarandà Guarani Kaiowa. **Rap Femicídio MC Anarandà**. YouTube, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPND6pIG4Zo>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ANGELO, Francisca Navantino Pinto. **Educação Escola Indígena entre os povos de Mato Grosso**: Cinco casos, cinco estudos. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2018.

ANZALDÚA, Gloria. **Bordelands/La frontera**: la nueva mestiza. [S. l.]: UNAM, 2015.

BELTRÃO, Jane Felipe; BARATA, Camille Gouveia Castelo Branco; ALEIXO, Mariah Torres. Corporeidades silenciadas: reflexões sobre as narrativas de mulheres violadas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 592-615, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2017.25517>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662017000100592&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Gênero Raça e Ascensão Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544, jan. 1995. ISSN 1806-9584. DOI: <https://doi.org/10.1590/%x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472>. Acesso em: 4 jul. 2020.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes (Célia Xakriabá). **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018, 218 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

COSTA, Claudia de Lima. Rigoberta Menchú, a história de um depoimento. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 306, jan. 1993. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16066>. Acesso em: 01 jul. 2017.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Pós-Graduação em Direitos Humanos: relato de uma experiência. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 149-154, out. 2007.

FERNANDES, Rosani. No Brasil não existe “índio”: a propósito do Dia 19 de abril. **Correio**, O Portal de Carajás. [S. l.], 19 de abril de 2022. Disponível em: <https://correiodecarajas.com.br/no-brasil-nao-existe-indio-a-proposito-do-dia-19-de-abril/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 341-352.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MACIEL MURA, Márcia Nunes. [Marcia Mura]. **Tecendo Tradições Indígenas**. 2016. 821p. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MENCHÚ, Rigoberta; BURGOS, Elizabeth Debray. **Me llamo Rigoberta Menchú u así me nació la consciência**. 20. ed. Cidade do México: Siglo Ventiuno Editores, 2007.

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de Occidente: saber academico y discursos coloniales. In: MEZZADRA, Sandro. **Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008a. p. 69-101.

Nepomuceno, Bebel. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 382-409.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. La Paz: CEDEC, 2008.

POTIGUARA, Eliane. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 224, jun. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004. 141 p.

PRATT, Mary Louise. Lucha-Libros: Me llamo Rigoberta Menchú y sus críticos en el contexto norteamericano. **Debate Feminista**, [s. l.], v. 20, p. 177-197, 1999. Disponível em: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/503. Acesso em: 29 mar. 2017.

RAMOS PANKARARU, Elisa Urbano. **Mulheres Lideranças Indígenas em Pernambuco**: Espaço de poder onde acontece a equidade de gênero. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

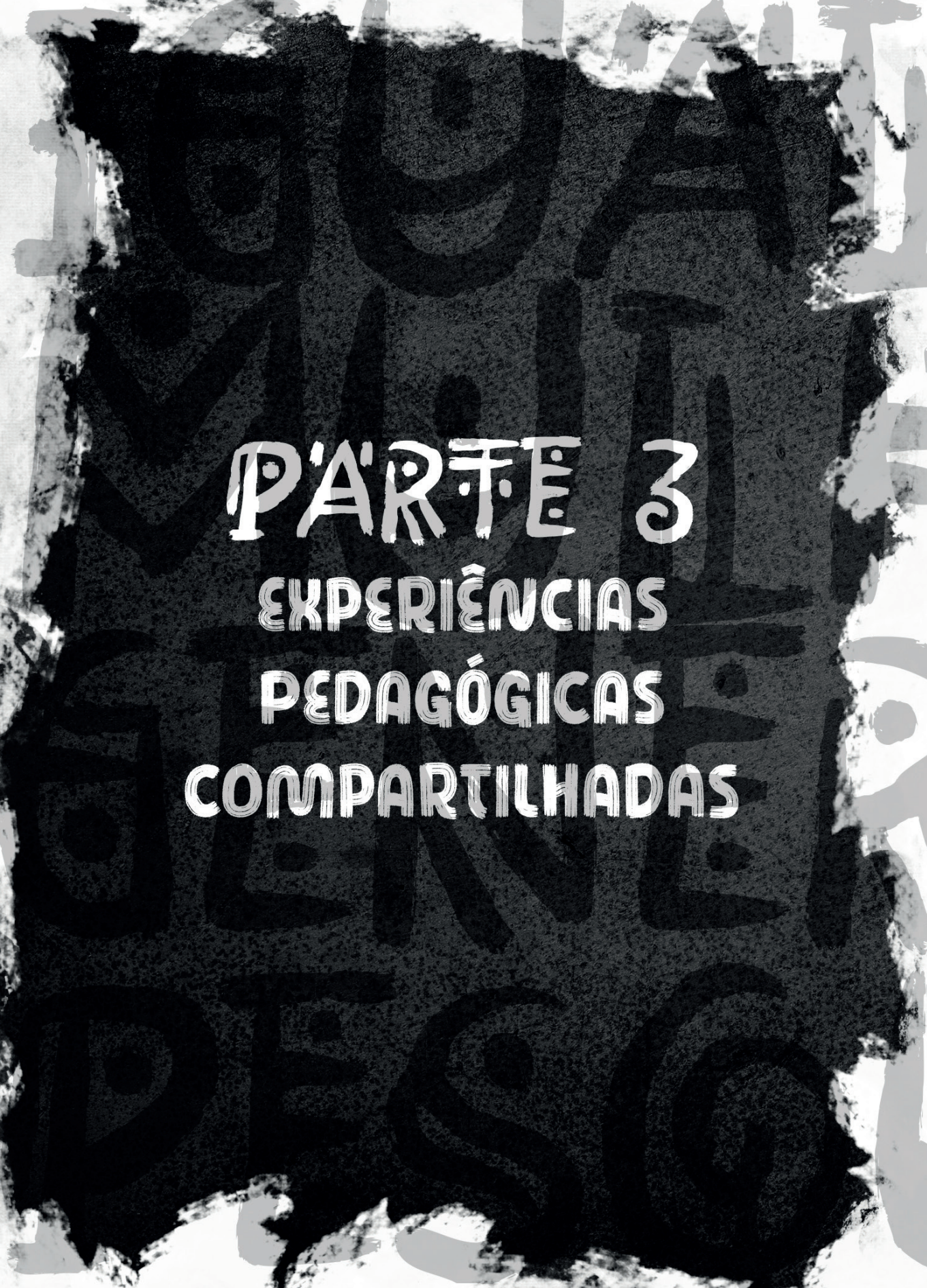
SAEZ, Oscar Calavia. Autobiografia e sujeito histórico indígena: considerações preliminares. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 76, p. 179-195, nov. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/8whFqFTq6RxJ3MMf5RDZkPL/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Sampaio, Paula Faustino. **Indígenas mulheres entre colonialismos e resistência de longa duração** — séculos XX e XXI. Teresina: Editora Cancioneiro, 2021.

Schneider, Liane. **Escritoras Indígenas e a literatura contemporânea dos EUA**. João Pessoa: Ideia, 2008. 202p.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra la mujeres**. Madrid: Traficantes de sueños mapas, 2016. Disponível em: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito**. Pelotas, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan./jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 12 jul. 2020.



PARTE 3
EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS
COMPARTILHADAS



CAPÍTULO 8

QUANDO AS MULHERES NEGRAS ENTRAM EM CENA NAS NARRATIVAS DIDÁTICAS? UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA EM LIVROS DIDÁTICOS

Adriana Aparecida Pinto¹⁶
Carla Maria Monteiro de Souza¹⁷

A GUIA DE INTRODUÇÃO

Vivemos tempos pródigos em relação aos protagonismos femininos na sociedade contemporânea. Políticas sociais voltando a ser tema de sessões públicas, tanto nas instâncias do poder Legislativo,

16 Professora Associada II, docente no curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Lattes: 8878108728944572. Orcid: 0000-0001-6496-3744. E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br.

17 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Universidade Federal da Grande Dourados. Professora da rede SESI de ensino em Mato Grosso do Sul. Bolsista CAPES (2022-2023).

quanto na sociedade civil, retomada das discussões sobre condições de vida e trabalho das mulheres, maternidade como opção e não condição inerente ao sexo feminino, regimes de trabalho que implicam a valorização equitativa da força de trabalho de homens e mulheres, dentre outras tantas pautas sociais, culturais que voltaram ao cenário nacional após alguns anos que assistimos passar (2019-2022).

No entanto, algo ainda não está consolidado quando se pensa em história do ensino escolar, e é sobre isso que, em linhas gerais, este texto pretende sinalizar problematizações e chamar atenção para uma agenda propositiva de debates: qual o lugar das mulheres e de suas histórias nas narrativas didáticas ensinadas em instituições escolares, com atenção especial para a produção e circulação de Livros Didáticos, que neste estudo se configuram como documento principal para a tessitura de nossas análises.

A associação do título deste texto, com o belíssimo texto de Emir Sader (2001), *Quando os novos personagens entram em cena*, é intencional.

Sim, há uma lacuna identificada nas narrativas escolares quando se tratam das mulheres como sujeitos da história, e, esse fosso se amplia quando reduzimos a escala para as mulheres negras, lembradas e/ou mencionadas nos conteúdos relativos à escravidão, como amas de leite, mães pretas, escravas que eram responsáveis pelos cuidados da “Casa Grande”. Contudo essas nem tão novas personagens assim, não entram em cena com a frequência e intensidade que deveriam, conforme pretendemos evidenciar neste texto.

Nesta linha de pensamento, parte das reflexões aqui apresentadas integram inquietações originadas no estudo de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em História¹⁸, que busca compreender as presenças e ausências das narrativas sobre mulheres em livros didáticos de História, aprovados em uma determinada edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio iniciado em 2020, e das pesquisas que vimos realizando acerca

18 A dissertação (Souza, 2024) é intitulada como *Ensino de história e os estudos decoloniais: a representação das mulheres negras nos livros didáticos de história (PNLD 2020 - 7º. Ano)*. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6131>.

das várias possibilidades de representações sobre as mulheres na imprensa e em impressos em circulação.

Em um levantamento realizado entre os anos de 2000 a 2018, identificou-se que as pesquisas com temáticas referentes a História das Mulheres e Gênero obtiveram crescimento significativo nos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste, notadamente nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que sediam boa parte dos programas em História, nível *stricto sensu*. (Pinto *et al.*, 2020). As autoras concluíram, por meio do que intitularam como cartografia histórica,

[...] que há produção rica, constante e ascendente em Programas de Pós-Graduação em História e Educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, pertinentes aos temas História das Mulheres e Gênero, bem como seus desdobramentos, consubstanciando um campo de estudos regionais com significativo impacto para pesquisas em âmbito nacional (Pinto *et al.*, 2020, p. 31).

Esta produção alcança temas e problemas de pesquisa de naturezas tão distintas e diversas que não cabem nas dimensões deste texto, outrossim, importa ressaltar que as narrativas didáticas presentes em materiais escolares ainda não figura como tema de interesse ampliado, sobre o que se pode inferir duas abordagens: ou se considera o tema de importância “menor” dentro de um campo de conhecimento histórico-educacional, ou não pesquisadores e pesquisadoras ainda não se deram conta de que estas podem ser abordagens muito significativas para contemplar o trabalho complementar de professores e professoras da educação básica. Comungamos com a segunda abordagem e a partir dela teceremos nossa incursão pelo campo.

OS LIVROS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (DAS MULHERES?)

Ao buscar elucidar aspectos do ensino de história em materiais utilizados para esta finalidade, não conseguimos, em boa medida, nos

desprender da discussão sobre o material mais utilizado no ensino — o livro didático. A inevitabilidade de repensar a configuração e a produção do Livro Didático, tem sido uma das pautas indispensáveis para elaborar novas propostas de ensino, sobretudo no ensino de história. A história do LD no Brasil se consolida a partir da relação com a escola e o ensino, dos livros e das editoras. Moreira (2019), defende que são contextos políticos, institucionais, demográficos, econômicos e regulamentares, que consolidam a existência desse material. O ensino no Brasil, a partir da ótica colonial, que surge sob influências eurocêntricas, se fundamenta a partir do processo da colonização portuguesa no país. A partir desse contexto, buscamos examinar o Livro Didático de História como fonte de investigação, com intuito de entendermos as abordagens históricas feitas nesse material, pensando em seus usos pautados em uma abordagem de ensino de história decolonial, o que, a nosso ver, viabilizaria o tratamento das pautas femininas de modo mais expressivo.

Ressalte-se a importância da elaboração de um currículo acadêmico que tenha como principal objetivo formar docentes e pesquisadores(as) capazes de compreender a relevância da interculturalidade presente nas escolas, para que de forma democrática possa descolonizar saberes, construindo sujeitos(as) críticos(as). Os muros das universidades ainda separam o conhecimento científico do conhecimento ensinado, como se o primeiro deles fosse mais importante e por isso não estar acessível para todos, como se o campo das ditas “intelectualidades” não fosse permitido para a “plebe”. Esse modelo imposto, que visa atender apenas às demandas internas da academia, nos leva a compreensão de que alguns tipos de conhecimentos científicos, como por exemplo, da área de história, estão sendo produzidos apenas para ficarem entre os pares, sem intenção de manter vínculos com os atravessamentos e cotidiano dos sujeitos históricos:

Em certas dimensões, é como se a História feita pelos historiadores — ou por uma parte deles — estivesse sendo produzida apenas para ser consumida dentro do seu próprio castelo; feita pensada e direcionada para atender às demandas internas da academia, como se fosse uma produção voltada apenas para aqueles que recebem o codinome de historiador, vivendo em seus castelos, pesquisando, publicando e falando para si mes-

mos. Quase que um discurso endógeno, ou um discurso para seus próprios convertidos (Cavalcanti, 2018, p. 252).

Segundo Cavalcanti (2018), estes fatores nos levam a compreender de que a história apreendida, aprendida e ensinada na academia não atende as necessidades de conectar as demandas do tempo presente e de constituir-se como ciência.

A partir do levantamento da literatura especializada, buscamos elementos sobre os modos pelos quais se deram os primeiros passos para a inserção do livro didático no ensino escolar, segundo Moreira (2019), surgiu na Europa do Séc. XVI, com a criação da escola moderna que teve sua origem na Companhia de Jesus (1534) e na Didática Magna de Comenius (1649). Choppin (2017), afirma que esses livros não apresentavam reflexões pedagógicas, o autor também evidencia que a inexistência de formação profissional e recursos financeiros no primeiro momento, justifica a variedade dos tipos de livros, estes misturavam abecedários e silabários aos livros de caridade, educação moral, almanaques e livros de cavalaria.

Diante desse contexto, tomando como referência os autores supracitados, é possível perceber que a partir do momento que as instâncias de poder da Europa colonial passaram a disputar interesses sob as produções desses materiais, na composição dos conteúdos abordados, estes almejavam transformá-lo em um instrumento privilegiado de controle do Estado, o que mais tarde seguiria o mesmo padrão no Brasil. Por esse motivo, podemos afirmar que os livros didáticos produzidos em grande parte refletem o movimento de cultura eurocêntrica que perpassa a história do Brasil. No campo histórico isso fica mais evidente, pelo fato de que este material celebra, em boa medida, o processo de “sucesso” da colonização europeia sobre as Américas.

Segundo Moreira (2019), durante o século XIX com a disseminação do saber letrado, houve no Brasil uma preocupação latente do Estado liberal, com os perigos dos conteúdos escritos nos materiais didáticos da época, que poderiam chegar até aos jovens e as crianças. O que fica evidente, é a tentativa de controle das instâncias de poder sobre a elaboração do LD. O mesmo ocorria com a formação das escolas no Brasil nesse período, que assim como os materiais didáticos

eram influenciadas pela cultura europeia, atendendo apenas a elite brasileira que estava preocupada em dominar outros idiomas, como por exemplo o francês, que por muito tempo foi visto pela sociedade brasileira como símbolo da intelectualidade.

Com base nessas afirmações, percebemos como o livro didático e o ensino no Brasil em diferentes momentos da história foram utilizados como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes, para uma educação que privilegiava apenas a elite. De acordo com Bittencourt (1993, p. 35), o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, o que acabou criando mecanismo de controle sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Um outro momento histórico, o qual não podemos deixar de mencionar foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que nasceu em 1838 numa conjuntura que consistia em organizar documentos sobre a história do Brasil e construir a memória e a identidade do país.

Diante da análise dos livros é possível perceber que a construção de identidade nacional na história do Brasil sempre esteve vinculada à figura dos grandes heróis, na maioria das vezes retratado a partir da imagem do homem branco, colonizador, que geralmente estava ligado a alguma instância de poder ou alguma formação de forças repressivas militares para manter o controle que desejavam sobre latifundiários e escravizados por todo o país. Esse cenário nos leva ao entendimento, que essa construção ideológica da história do Brasil sempre esteve vinculada às interpretações e interesses de uma elite que não se permitia perder o controle sobre a formação da sociedade.

A história a partir das elites, voltada para os seus pares, destacando a figura dos ditos “grandes heróis”, deixa explícito um processo cíclico da história, que de uma maneira ou outra, nos traz relatos de fatos históricos tal qual o passado, porém com novas roupagens. Vale salientar que toda essa tentativa inicial de fundamentação das obras didáticas estava voltada para atender ao professor e apenas no decorrer do Séc. XIX, foi que as obras didáticas passaram a ser expandidas para os estudantes. Notoriamente é percebido que havia uma preocupação de como estes materiais seriam elaborados, devido uma grande

preocupação do Estado sobre qualquer discurso ideológico que rompesse com os interesses estatais sobre as ideologias de construção da nação brasileira.

Um outro marcador histórico de análise do Livro Didático (LD), dentro dessa perspectiva estatal que se mantinha com intuito de construir no imaginário social uma identidade racista, excludente e eurocêntrica, foi durante o Estado Novo, movida pelo governo Vargas, que mais tarde esteve sob os desígnios e controle militar. Assim, o LD na década de 1930, foi criado conforme as exigências nacionalistas da época, sob os comandos de Vargas que buscava criar uma identidade para o país, a partir da unificação nacional, defesa territorial e configuração territorial. Fica evidente, que estes elementos estariam presentes nas formulações curriculares e nas fundamentações teóricas do livro didático.

De acordo com Filho, Zacheu e Castro (2015), a produção e a distribuição dos LD's, sempre foi uma inquietação na história do Brasil. Durante a década de 1930, o Estado criou uma legislação específica que contemplava os interesses sobre o livro didático, expressa em um órgão capaz de legislar a composição desse material, o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha a função de cuidar e ampliar a produção destes, no país. Um outro órgão, o CNLD, um tipo de Comissão Nacional do LD, também foi criado para o “estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (Miranda; Luca, 2004, p. 124). Diante do exposto, percebemos que o livro didático foi uma ferramenta de reprodução ideológica do Estado Novo, tendo em vista que a criação dos órgãos supracitados, estavam vinculados aos interesses políticos estatais. Dessa forma, o LD foi planejado para estar em consonância com os interesses políticos e econômicos do país, condicionando o que deveria ser ensinado em sala de aula, o que ocorreu até o período da ditadura militar.

Foi apenas na década de 1980, quando foi extinto o INL, diante das mudanças políticas, que vibravam sobre novas perspectivas através da democracia, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, momento que passa a ser incluído no programa e no currículo escolar diferentes disciplinas, passando a incorporar

os professores no processo de escolha deste material. De acordo com Fernandes (2011, p. 2), “o PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos anos da educação brasileira.”

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 com intenção de promover melhorias na educação básica, foi um marco nas políticas relacionadas ao material didático, outorgando ao professor/a professora, o direito de selecionar esse material. Os materiais são distribuídos pelo MEC às escolas de educação básica do país, desde que estejam inscritas no PNLD. Os livros, antes de serem enviados pelo MEC, contam com a participação de uma comissão técnica, para a apuração do material didático, antes destes serem distribuídos para as escolas. Desde a sua implementação, o PNLD tem passado por modificações em sua estrutura, ocorrendo mais especificamente entre os anos de 1999 a 2017 com o decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações e distribuições de livros didáticos, passando a incluir outras matérias de apoio à prática educativa e tornou-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Dada a variedade de estudos e pesquisas que contemplam o livro didático ora como fonte, ora como objeto, este estudo não tem a pretensão de dar conta de todas as abordagens, no entanto, a matriz que continua orientando a produção deste material parece ter se alterado pouco ao longo dos anos. Compreendendo que as subalternidades e subjetividades dos corpos dissidentes contemplam, pretos, pardos e indígenas, e que essa luta precisa ser coletiva. Analisamos nesse momento os efeitos da construção de Estado Nação do Brasil durante o Estado Novo, a partir dos povos originários que tiveram os mesmos efeitos excludentes, de apagamento histórico, que os povos negros, africanos, escravizados.

MULHERES E AS HISTÓRIAS (DIDÁTICAS) SILENCIADAS

Inicialmente, importa destacar que entendemos narrativas didáticas como formas de abordagens de temas ou períodos históricos relacionadas as situações de ensino e aprendizagem, e, em virtude deste recorte temático, o exame de materiais que perfazem a cultura escolar é de importância significativa as investidas sobre o tema. Assim, a pesquisa acerca da representação das mulheres negras nos livros didáticos busca contribuir para um ensino antirracista, partindo do princípio da necessidade teórica e metodológica nas escolas, que visem a reversão do racismo através de conhecimentos históricos e culturais que foram negligenciados não apenas nos LD, assim como na historiografia brasileira.

A Lei 10.639/03, surge no Brasil em um período político em que repensar políticas públicas era uma das pautas mais importantes dentro de um discurso de reparação histórica. Ela surge a partir da alteração da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Essa alteração implica tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de ensino fundamental e médio, sendo elas públicas ou privadas. A validação dessa temática nos currículos escolares se refere à população negra com objetivo de destacar, enaltecer, a luta do povo negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional do Brasil, é o que diz a lei. Com isso, notamos que as abordagens dos aspectos da cultura afro-brasileira na educação básica, nas linguagens e nos livros didáticos, nos impulsionam a romper com falsas homogeneidades, que compõem as heranças da educação brasileira e que precisam urgentemente serem modificadas.

A análise a partir da figura da mulher negra se deve também, pela compreensão de tratar a partir do imaginário social da população brasileira que vinculou a figura das mulheres a significados que as associam ao lugar do dito “sagrado”. Diante do exposto, nossa intenção não é reforçar estereótipos impostos pelo modelo patriarcal, mas de resgatar simbolismos que também cercam mulheres negras,

oportunizando conhecer aspectos de sua história, dando a condição humana que historicamente foi negada, tratando das suas relevâncias históricas com intuito de buscar essa representatividade significativa, pensando em um processo de (re)construção de identidade para estudantes afrodescendentes.

De acordo com bell hooks (2021, p. 122):

Conceitos sexistas como de “homem” ameaçava os mitos patriarcais sobre a natureza da diferença e inferioridade psicológica inata da mulher. Ao forçar escravizadas negras a realizarem as mesmas tarefas que os escravizados negros, patriarcas brancos contradiziam sua própria ordem sexista que argumentava sobre mulheres serem inferiores, porque não teriam proeza física. Era necessário oferecer uma explicação para o porquê de mulheres negras serem capazes de realizar tarefas que patriarcas diziam ser trabalho que mulheres eram incapazes de realizar. Para explicar a habilidade de mulheres negras de sobreviver sem a ajuda direta de um homem e sua habilidade de realizar tarefas que eram culturalmente definidas como trabalho de “homem”, homens brancos diziam que mulheres negras escravizadas não eram mulheres “reais”, mas criaturas sub-humanas masculinizadas.

Hooks (2021), deixa evidente que provavelmente patriarcas brancos tinham medo de que mulheres brancas alimentassem ideias de equidade social entre os sexos, e encorajar solidariedade política entre mulheres negras e brancas, ao testemunharem a habilidade das mulheres escravizadas ao lhe darem tão bem com o trabalho de força, quanto os homens. Com isso, criaram estereótipos para caracterizar mulheres negras como antimulher. Pensar no ensino de história através da representatividade das mulheres negras, é construir novos olhares acerca do conhecimento histórico, perceber e analisar como essas sujeitas são retratadas nesse material didático, com intuito de romper com modelos eurocêntricos que sempre foram impostos como “verdade absoluta”.

Na década de 1950, houve trabalhos e pesquisas que tinham como principal abordagem denotar aquilo que era definido como preconceito racial e estereótipos sobre o negro no Brasil, uma análise do que era apresentado em materiais didáticos. Alguns deles tiveram como título e objeto de análise os seguintes temas: *Preconceito racial*

e patriotismo em seis livros didáticos primários, de Dante Moreira Leite (1950), *O preconceito nos livros infantis* (1954), texto de Guiomar Ferreira Matos, *Valores e estereótipos em livros didáticos de leitura*, de Bazzanella (1957), esses trabalhos denunciavam como forma de protesto livros escolares que apresentavam de forma geral:

Personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação ao negro [...] figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão [...] justificada como uma necessidade econômica (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003, p. 134).

A partir disso muitos caminhos foram percorridos, o livro didático dentro da cultura escolar tornou-se objeto essencial, mas também mercadológico, uma espécie de instrumento de propagação de representações. Os caminhos utilizados para disseminar o conhecimento estavam pautados em uma cadeia de exclusões sociais, econômicas, de gênero e raciais. Com tudo, mesmo diante de tantos avanços sobre a questão racial no Brasil, ainda sentimos dificuldades em tratar determinados temas, vistos como sensíveis e/ou problemáticos por um grupo conservador de extrema direita. Essa conjuntura deixa a sensação de que falar sobre negros é uma ofensa, um tipo de pecado imperdoável. Termos como escravidão, negritude, entre outros, são facilmente camuflados nos conteúdos de história mesmo após importantes avanços sobre a temática. A temática pertinente à história das mulheres negras, parece tabu. Mulheres são associadas, notadamente às escravas, amas de leite ou à delinquência.

Na argumentação que se sucedeu, observamos que a produção da história pauta-se por cânones e abordagens que são frutos do movimento acadêmico, atualmente, mas também de lutas e pautas sociais, como bem exemplificam as legislações que tornam obrigatórias a inserção de conteúdos de história dos povos afro descendentes e originários no ensino das disciplinas escolares, e de modo especial, no ensino de história. Ainda sim, mesmo em face a estas normativas, que configuram avanço significativo na historiografia da educação brasileira, o tema se ressentia da ausência dos estudos que, em boa medida, vem chamando atenção para o papel, importância e até mesmo pro-

tagonismo de mulheres negras e suas descendentes na História das várias regiões do Brasil.

Auxiliam a pensar sobre esta matriz interpretativa os estudos de natureza decolonial, que deslocam, grandemente o olhar para as narrativas eurocentradas, buscando compreender o papel da América e África na consolidação da história do Ocidente.

No processo de análise do livro didático é cabível tomar a discussão sobre decolonialidade, que está apoiada na noção de desaprender; desaprender as formas de poder, a relação com os seres e a forma de exploração da natureza. Assim, refletir sobre a história de determinadas personalidades históricas é um gesto de ruptura com a lógica colonial representada nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar numa relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas e de trabalhar com crianças pequenas, de fazer museologia, dentre outras (Antoni; Paim; Araújo, 2020, p. 33).

A título de exemplo, observa-se a maneira como as mulheres negras são objeto de ensino ou parte dos conteúdos ensinados na educação básica, quase nunca representadas e quando são encontradas, são apresentadas através de estereótipos que reforçam a imagem da exclusão e da incapacidade de ser um sujeito da sua própria história. Isto posto, ainda que a ideia de controle seja universal, diante das escalas de poder social, a exclusão está para um grupo de minoria, que são tratados como subalternizados.

Assim, compreendemos que para combater essa máquina pública a alternativa que se mostra mais eficaz é pensar uma pedagogia decolonial. Essa composição de estrutura social que passa a ser forjada no imaginário da sociedade brasileira, desde o período colonial do Brasil até os dias atuais, nos mostra quanto o ensino e os mecanismos utilizados para o letramento no país sempre estiveram enlaçados com

a ideia da colonialidade do poder, teoria defendida por Aníbal Quijano, o que fica evidente a partir da metáfora do sistema mundo/moderno colonial, apresentada por Wallerstein (1974), trazendo a reflexão sobre a ideologia nacional que manipulou o imaginário continental e subcontinental, entre Europa e América nos últimos duzentos anos.

Como educadores, devemos ter o compromisso de olhar através da ótica que nos é apresentada por bell hooks (2017), quando afirma que a educação aumenta a nossa capacidade de liberdade e autonomia. Também devemos nos questionar, como esta foi pensada para receber estudantes negros(as)? É necessário rever as narrativas históricas, pensar um outro modelo que atenda a todas as pessoas, através de um processo de inclusão na educação.

Nesse caminho, também a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 funcionam como pretensas estratégias de decolonização. A partir da institucionalização do ensino é possível pensar a educação a partir da interação e possibilitar um diálogo diverso e intercultural dentro das instâncias educacionais.

[...] O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

De acordo com o autor, podemos dizer que a reprodução do conhecimento e cognição, nos foi imposta como uma hegemonia epistêmica, política e historiográfica, determinando a colonialidade do saber. Aquilo que Mignolo (2005) afirma ser marcado por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, ocorrendo também uma geopolítica do conhecimento, através das imposições culturais e de ideias de conhecimento.

Essa lógica esteve baseada em um conceito ocidental de superioridade das raças, em que povos são classificados a partir dos seus fenótipos, fruto de um movimento colonialista que passou a ser definido como colonialidade do poder, através da teoria defendida por

Aníbal Quijano, que não só diz respeito ao Brasil, mas todos os outros países colonizados, cujas riquezas interessavam as colônias desejosas em explorar e dominar novos territórios.

Freyre em sua renomada obra, *Casa-Grande e Senzala*, tenta nos convencer das relações amistosas, que segundo ele existiam entre escravizados e senhores de engenho. Foi um dos mais conceituados sociólogos do séc. XX, dedicando-se a analisar as relações sociais do período colonial brasileiro, com intuito de compreender como se deu a formação do povo. Suas contribuições a respeito das relações étnicas e raciais no país, causaram grandes movimentações, gerando críticas a despeito da sua visão positiva sobre a miscigenação no Brasil, passando a ser criticado pelos movimentos anti racistas, por ser um idealizador do mito da democracia racial no país.

O livro *Casa-Grande e Senzala*, durante muitos anos foi usado por historiadores e sociólogos do século XX, como uma espécie de “bíblia” acadêmica para justificar a formação do povo brasileiro, a tal referida obra deixa explícito a ideologia da democracia racial através de relatos que defendiam uma convivência pacífica, amistosa, atravessada de desejos e brincadeiras, entre senhores de engenho e escravizados no Brasil, onde o autor faz questão de ressaltar que aquilo era para ele, as marcas da influência negra na sociedade brasileira... “Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Do muleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo” (Freyre, 1998, p. 283).

É possível encontrar em outras obras que compõem a historiografia brasileira, como por exemplo na literatura, os mesmos discursos formadores de opiniões sobre as relações raciais do Brasil. Monteiro Lobato por exemplo, em sua obra *Sítio do Picapau Amarelo*, utiliza-se de termos racistas para retratar a figura do negro no país, a partir da representação da tia Nastácia e a sua relação com a boneca falante, Emília.

A negra que era representada pelo autor, tinha traços fortes e marcantes no seu falar, sua presença pela casa estava marcada dos “afetos” através de uma simbólica relação com a cozinha, a troca materna entre essa sujeita e as crianças, o alimento que era um marca-

dor importante do afeto através da personagem e sua relação com a tia Benta, que a tratava de maneira infantilizada devido a sua doçura. Mas é através da relação com a boneca falante Emília, que vemos abertamente os marcadores da violência racial entre o branco e o negro no Brasil colonial, o que podemos perceber através de algumas passagens:

Pois cá comigo — disse Emília — só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humor. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! — Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora! — Emília, Emília! — ralhou Dona Benta. A boneca botou-lhe a língua (Lobato, 1995, p. 27).

Seria essa a representação da mulher brasileira que se desejava ensinar nas instituições escolares? Cabem, ainda, muitas pesquisas sobre o tema, como podemos inferir.

A GUIA DE CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISES HISTÓRICO-DECOLONIAIS

Afirmar que estamos permeados por um imaginário efetivamente racista já é lugar comum na sociedade brasileira, o qual perdura até os dias atuais, e de acordo com Carneiro (2011), esse imaginário naturaliza a subalternização dos negros e consequentemente a superioridade dos brancos. Desta forma, percebemos que discursos como esses estão presentes no processo de formação educacional de crianças brancas, em consequência reverberando em crianças negras, o que nos leva a entender que os mecanismos anti racistas precisam ser utilizados com intuito de corroborar com novas opiniões e estruturas discursivas na sociedade, a partir da psique de crianças das mais di-

versas pluralidades. Depreende-se aí, o papel importante da escola na desconstrução de práticas e discursos racistas e racializáveis.

Todavia, a máquina do racismo está à frente dos mecanismos de defesa, de forma sofisticada, onde as estruturas sociais e políticas do país, estão atravessadas pela violência e segregação de corpos dissidentes. Segundo Mbembe (2018), se considerarmos a política como uma forma de guerra, devemos nos questionar que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano. Se pensarmos sob uma ótica do poder estatal e os seus interesses na formação ideológica da sociedade brasileira, percebemos como os modos estruturantes estão alicerçados na necropolítica. O mesmo observamos nas estruturas educacionais do país, em que a lógica do ensino está pautada em uma base elitista, o que leva a exclusão de determinados corpos e povos.

Para Carneiro (2011), o entendimento do funcionamento das relações raciais no Brasil, ocorre a partir do dispositivo de racialidade, que operando na sociedade brasileira atua como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades sob os corpos. Diante desse contexto, nos deparamos com realidades de mulheres negras que estavam silenciadas não apenas no campo das produções teóricas, mas também na sua existência, reduzidas ao discurso do Outro, que lhes negava a “condição humana”. A subjetividade dessas sujeitas, lhes direcionaram a desvalorizar a condição de mulher, considerando apenas raça como o único rótulo importante de identificação, como afirma hooks (2021). As mordanças visíveis e invisíveis que silenciaram mulheres negras ao longo da história, serviram como ferramenta de controle para submissão desses corpos, cujo julgamento branco era inferiorizá-las, tendo como fundamento a condição racial para exercer tal dominação. Assim, “As vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade”, de acordo com Carneiro (2011, p. 118).

Fato este, que deixa evidente o quanto a categoria raça, para os corpos femininos, sobrepõem qualquer outro fator de exclusão social.

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por

cima da lama ou me cede o melhor lugar! E sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem — quando eu conseguia comida — e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (Davis, 2016, p. 71).

Entendemos que se faz necessário pensar novas abordagens, novas epistemes e discussões que alicercem uma outra análise do ensino de história, a fim de pensar uma educação antirracista, tendo como fonte teórica metodológica, os LDH. Alguns professores encontram dificuldade para abordar o tema racial nas escolas, sobretudo as privadas. Segundo hooks (2017), muitos professores relatam que a maioria dos alunos das instituições que lecionam, são brancos. Nesse contexto, a referida autora reforça que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva inclusiva, devem fazer parte do processo de aprendizagem em sala de aula, mesmo na ausência da pessoa de cor:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito (hooks, 2017, p. 63).

Tedeschi (2008), ressalta que longe de propagar uma “guetização” de culturas, a função do multiculturalismo é propor uma possibilidade de trocas, de estratégias e diálogos, em que essa troca possibilite a participação dos múltiplos diálogos como produtores de cultura e que todos saiam com os seus horizontes culturais ampliados.

Na perspectiva da educação há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, os seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença, então, esse reconhecimento me parece já um grande avanço. Agora, numa perspectiva intercultural não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer a relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal

forma que essa relação implique um desafio à relação de cada um (Tedeschi, 2008, p. 15).

Fica explícito que se faz necessário uma prática pedagógica étnico-racial nas escolas, elaborando propostas antirracistas em seus currículos e através disso, nutrir nos estudantes o que eles efetivamente são e não do que disseram acerca delas, através de uma história real e de representatividades consistentes e positivas. Entendemos, por fim, que os livros didáticos são instrumentos essenciais para corroborar com a inserção de narrativas didáticas que contemplem a história das mulheres, de todas as épocas e períodos históricos.

REFERÊNCIAS

ANTONI; PAIM; ARAÚJO. **Insurgência no ensino de história**: narrativas e saberes decoloniais. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRANDÃO, Jéssica Justino; FONSECA, Ricardo Lopes. A representação do negro em uma coleção de livros didáticos de geografia. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTI, Vicente Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.

CHOPPIN, A. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. *In*: MOREIRA, K. H E HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editoras, 2017, p. 81-124.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

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

DEBONA, Jackson James. **O ensino de história de Mato Grosso do Sul**: usos e apropriações de materiais didáticos por professores do ensino fundamental em escolas públicas de Dourados. Relatório de qualificação, 2022 (Mimeo).

FERNANDES, Magda Carvalho. **Vinte e cinco anos do PNL**D: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. 2011, p. 2.

FREYRE, G. (1987). **Casa-Grande & Senzala**: formação da família sob o regime de economia patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. 32. ed. Ilustrações: Manuel Victor Filho. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018, 80p.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, Associação Nacional de História São Paulo, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, Kênia Hilda. **A república no livro didático de História do Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PINTO, Adriana Aparecida; SOUSA, Ana Gonçalves.; LOPES, G, A, S, S; RIBEIRO, Sthefany de Souza. Por uma cartografia histórica: a produção sobre história das mulheres e gênero em programas de pós-graduação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. *In*: ZIMMERMANN, Tânia Regina; BERTOLETTI, Estela Natália Mantovani (org.). **Olhares em convergências**: pesquisas em História, Sociedade e Educação. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 13-34, v. 1.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 134, 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. *In*: TEDESCHI, Losandro Antonio *et al.* (orgs.). **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-22.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos. 1974.

ZACHEU, Aline; CASTRO, Laura. **Dos tempos imperiais ao PNLD**: a problemática do livro didático no Brasil. UNESP/BAURU, 2015.



CAPÍTULO 9

EXPERIÊNCIAS EM AMBIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO DO SUL (3ª CIPM) COM PERPETRADORES DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES EM AMAMBAI – MS

Tânia R. Zimmermann
Adelino A. de O. Schibilski

INTRODUÇÃO

Ao descentrar a violência em seus efeitos nas vítimas e os encaminhamentos conforme protocolos da Lei Maria da Penha objetivamos compreender qual a relação entre masculinidades e patriarcado em observância a uma realidade cujas leis e o sistema jurídico não seriam eficientes/suficientes para diminuir feminicídios e nem violências contra mulheres e dissidentes. Afinal, como o patriarcado infere contra as mulheres e dissidentes? Por que tem se tornado tão letal, incluindo mulheres indígenas aldeadas? Quais são as dinâmicas de po-

der? Essas questões ganham relevância diante dos dados obtidos com a implementação do projeto Reinventando Masculinidades, iniciado em 2020 no município de Amambai – MS. Nesse contexto, propomos uma reflexão tanto sobre o desenvolvimento do projeto quanto sobre o referencial teórico que fundamentou e orientou as ações educativas nele realizadas.¹⁹

Este capítulo se divide em duas sessões. A primeira, caracteriza o projeto tanto em relação ao espaço físico, profissionais envolvidos da 3ª Companhia Independente de Polícia Militar (3ª CIPM), as atividades ali desenvolvidas, bem como as repercussões do projeto no estado de Mato Grosso do Sul. Na segunda sessão, discutimos a relação entre o patriarcado e as masculinidades a partir de referências teóricas como Rita Laura Segato, Raewyn Connell, Mara Viveiros Vigoya e Wendy Brown. As discussões teóricas adentram ao material didático reproduzido com os perpetradores de violência contra as mulheres.

O município de Amambai localiza-se ao sul do estado de Mato Grosso do Sul e soma aproximadamente 39.826 habitantes segundo censo de 2020. No seu entorno instituiu-se as reservas indígenas Amambai e Limão Verde, somando coletivos com mais de 10.000 indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, conforme os dados da coordenação da Fundação Nacional do Índio (Funai) no município. A reserva Amambai possui uma área de 2.429 ha e a reserva Limão Verde conta com uma área de 608 ha. Percebe-se pelo tamanho dessas áreas que as terras são exíguas e limitam a capacidade desses coletivos étnicos gerirem seus modos de vida tradicionais. Os contatos constantes dos coletivos com o seu entorno implicaram também num número crescente de violência contra meninas e mulheres indígenas. Essas violências também vão compor denúncias da Polícia Militar e as ações propostas vão observar especificidades em relação aos coletivos.

O Relatório de Violência contra a Mulher de 2021 do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) divulgou que foram 1.319 feminicídios no território nacional em 2021, um recuo pequeno em relação a

19 Este capítulo também é um desdobramento de dois trabalhos anteriores de nossa autoria sobre as ações do PROMUSE (Programa Mulher Segura, da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso do Sul), publicados em 2018 e 2024.

2020, quando ocorreram 1.351 mortes. Porém, em 2022, esse número voltou a subir atingindo 1437 mortes. Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o Mapa do Femicídio divulgado pela Subsecretaria de Estado de Políticas Públicas para as Mulheres, foram 34 homicídios praticados contra a mulher por razões da condição do gênero feminino em 2021 (32 ocorridos no interior do estado), um recuo em relação a 2020 quando ocorreram 40 mortes de mulheres nessas condições. E, em 2022, houve novo aumento preocupante, 42 mortes.

Além disso, o relatório do FBSP indicou que Mato Grosso do Sul figurou entre os estados com as maiores taxas de feminicídio por 100 mil habitantes em 2021, somando 2,6 por 100 mil, muito acima da média nacional que foi de 1,22 por 100 mil no mesmo ano.

De acordo com o Mapa do Femicídio, divulgado pela Subsecretaria de Estado de Políticas Públicas para as Mulheres, houve um aumento nos registros de boletins de ocorrência por violência doméstica e familiar, passando de 17.286 em 2020 para 17.856 em 2021. Também cresceram os casos de estupro, com 1.424 registros em 2020 e 1.833 em 2021. Esses números revelam que a violência contra a mulher representa a principal demanda de atendimento da Polícia Militar, sendo, na maioria das vezes, a responsável pelo primeiro contato com o serviço.

CONSTRUINDO UMA AMBIÊNCIA FÍSICA E PEDAGÓGICA NA POLÍCIA MILITAR COM PERPETRADORES DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES EM AMAMBAI – MS

O Projeto Reinventando Masculinidades da Polícia Militar de Mato Grosso do Sul (PMMS) foi iniciativa da 3ª CIPM, com sede na cidade de Amambai, e acontece em parceria com o Poder Judiciário local²⁰, mais especificamente com o Juízo da Vara Criminal, desde ou-

20 O projeto possibilitou parceria com o Poder Judiciário não só no sentido de uma alternativa a pena e reeducação de homens autuados, permitiu também o in-

tubro de 2020. A Vara Criminal é responsável por deferir as Medidas Protetivas de Urgência que são aplicadas ao homem “desfavorecido”²¹ e incluem a participação em programas de recuperação e reeducação, ou seja, obriga o comparecimento na sede da 3ª CIPM para assistir a uma palestra sobre masculinidades e violência doméstica, no sentido de buscar a mudança de comportamento, a responsabilização e promover a prevenção de novos casos, diminuindo a reincidência e evitando o descumprimento da ordem que impõe restrições ao homem autuado.

O Tribunal de Justiça MS, por meio do Fórum local, em parceria com os Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Amambai também aplicam aos autuados o grupo reflexivo Dialogando Igualdades, portanto, na cidade é incentivado que o desfavorecido passe primeiro pela palestra única e individual na Polícia Militar e depois procure o CREAS para participarem dos encontros do grupo.

O projeto Reinventando Masculinidades foi pensado a partir do Programa Mulher Segura (PROMUSE), que também teve seu início como projeto em Amambai, no ano de 2014, e se tornou um programa da instituição em 2018, sendo multiplicado em todo estado por outras unidades policiais como protocolo a ser seguido no enfrentamento a violência contra a mulher sul-mato-grossense. Em resumo, o PROMUSE é voltado à proteção das mulheres, visando a capacitação dos policiais para o atendimento especializado e humanizado da violência contra a mulher e, especialmente, garante a fiscalização do cumpri-

vestimento para a reforma e adequação de um prédio da Polícia Militar para o atendimento ao público da demanda de violência doméstica, acolhimento de mulheres vítimas que precisam de orientações, encaminhamentos, registro e requerimento de medidas protetivas de urgência e também uma sala de instrução para ministrar palestra aos homens autuados.

21 “Desfavorecido” é o termo jurídico utilizado nos despachos dos juízes nas medidas protetivas de urgência, sendo que normalmente a mulher é a favorecida (protegida) e o homem é o desfavorecido (que obrigatoriamente tem que cumprir as ordens de restrição). Evita-se a utilização de outros termos como agressor ou autor de violência pois as medidas são protetivas e preventivas e não se trata de condenação, muitas medidas são expedidas, por exemplo, sem que a mulher represente criminalmente.

mento das medidas de proteção expedidas pelo juiz. Isto é, a PM recebe as medidas protetivas, localiza as mulheres, passa orientações de segurança e faz o policiamento preventivo indo até a casa da mulher para verificar se o homem desfavorecido não está descumprindo a ordem do judicial, mantendo uma relação de confiança para que a mulher sinta encorajada a acionar o serviço 190 em caso de emergência.

Os policiais militares da equipe técnica do programa, ao longo da experiência com o PROMUSE, perceberam a necessidade de uma abordagem com os homens, pois todo o serviço é voltado para a proteção da mulher e a orientação preventiva e sobre a rede de ajuda era repassada para elas. Porém, considerando as características do público atendido, ficava claro que os homens também precisavam de orientação qualificada, ou seja, teríamos que envolver não só as mulheres, mas incluir também os homens para articular melhor as ações preventivas e garantir a efetividade das medidas.

A partir dessa necessidade cria-se o projeto, que se resume em uma palestra em que se discute as implicações da masculinidade hegemônica, ou seja, da performance masculina que atende a ordem patriarcal, que precisa ser reinventada, permitindo dar visibilidade às diversas masculinidades.

E em meio a essa discussão, são realizadas as orientações em direção a não reincidência, a reeducação e a responsabilização, abordado a legislação, as consequências do crime e indicando a rede de ajuda existente conforme cada caso requer: como a necessidade de superar a adição de substâncias, tratamentos de transtornos emocionais, doenças sexuais masculinas e outros.

A palestra foi pensada de forma didática para ser aplicada a todas as escolaridades, de fácil entendimento, com imagens, vídeos e estatísticas que permitem chamar a atenção da responsabilidade ética dos homens, de mudança de atitude e engajamento na luta pelo fim da violência contra a mulher²². Um recurso é tentar inverter a forma que apresentamos os dados, mostrando não apenas as mulheres como

22 Dois recursos utilizados são os vídeos disponíveis no youtube da campanha #ehproblemameu, nos quais homens refletem e assumem a responsabilidade pela violência contra as mulheres. O vídeo foi idealizado pelo engenheiro Jacob Shar e produzido por Lia Levin. O outro recurso que utilizamos são as imagens e publica-

vítimas, mas o número de homens agressores. Por exemplo, em 2022 em MS, de acordo com publicação recente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 40 homens tiraram a vida de 40 mulheres, 3401 homens figuram como autores de lesão corporal contra a mulher, 15.979 homens fizeram ameaças, 1864 homens foram acusados de estupro e de estupro de vulnerável de mulheres e meninas.

O projeto teve repercussão no estado por causa do número crescente de feminicídios que exige novas políticas públicas de enfrentamento, então passamos a divulgar a sua abordagem não só para homens autuados, mas para a sociedade. Iniciamos, em 2021, na cidade de Amambai, inovando com palestras para coletivos de homens trabalhadores das agroindústrias, de cooperativas de coletores de recicláveis e também do Exército, que possui uma unidade de Cavalaria no município.

Em 2022, a Polícia Militar empenhada na Operação Maria da Penha, coordenada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal, permitiu que levássemos o projeto para outros municípios do estado, mostrando a possibilidade de enfrentarmos a violência doméstica e familiar contra a mulher trabalhando a temática das masculinidades com os homens, passando pelos municípios de Rio Brilhante, Maracaju, Aquidauana, Miranda e Corumbá, no oeste do estado, palestrando para os responsáveis pelas políticas públicas da rede de enfrentamento em cada município: assistentes sociais, psicólogas, políticos, policiais militares, militares do exército e outros.

Em 2023, depois do recorde de mortes de mulheres em 2022, a PMMS firmou parceria com o governo estadual, colocando o Programa Mulher Segura como uma política pública de enfrentamento, a ser multiplicado com curso de capacitação para policiais militares que ainda não atuavam conforme o protocolo do programa e para profissionais da rede de atendimento à mulher dos municípios do estado, visando o trabalho em parceria. Assim, a temática da masculinidade foi inserida nas capacitações, novamente permitindo que a possibilidade de trabalho com os homens fosse levada para os municípios

ções do site e das redes sociais do Instituto Papo de Homem, que promove discussões sobre masculinidades.

de Costa Rica, Água Clara (municípios das regiões leste do estado) e Jardim (sudoeste). Ainda em 2023, a Operação Shamar, coordenada pelo governo federal, também permitiu levar as discussões do Projeto Reinventando Masculinidades para municípios do sul do estado como Dourados, Naviraí e Iguatemi (sudoeste), para profissionais da segurança pública, indígenas Guarani-Kaiowá e Terenas e trabalhadores de um frigorífico.

Além disso, houve um convite de apresentação da proposta na capital do estado, para policiais do Quartel do Comando-Geral, servidores da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública e até internos do Presídio Militar Estadual, debatendo as masculinidades como alternativa preventiva para casos de assédio sexual, prevenção ao suicídio policial e incentivo para melhora nos atendimentos das ocorrências de violência doméstica.

Discutir gênero num momento de polarização política e num estado tão conservador nas instituições militares/policiais, exigiu estratégias como não usar ou usar o mínimo a palavra/conceito “gênero”, enfatizando as “masculinidades”, na maior parte das falas para não provocar discussões improdutivas. Também usamos como estratégia para chamar a atenção, iniciar as falas tratando do sofrimento masculino e de suas fragilidades/tabus, como a questão da prontidão sexual ou da ideia do homem “imbroxável”, de uma forma cômica, e a partir daí, pensando os homens como um coletivo que recebem uma educação de gênero muito parecida, tratar das responsabilidades éticas que temos que ter diante de tanta violência contra mulheres e meninas. Ou seja, iniciamos apontando enfaticamente que violência contra mulheres e meninas é um problema dos homens porque estes são os agressores.

A maioria dos homens autuados em medidas protetivas, atendidos nas palestras são cis, heteros, brancos, negros e indígenas, com ocupações de serviços gerais na construção civil e na área rural, baixos salários e baixa escolaridade. Também podemos ressaltar que a maioria das violências cometidas se deu no contexto conjugal, num momento de não aceitação da separação diante do expresso desejo de divórcio da mulher.

Um dos maiores desafios desse projeto — e também do programa — é desenvolver ações de prevenção junto à população indígena da etnia Guarani-Kaiowá, que representa aproximadamente um quarto dos habitantes do município de Amambai.

O primeiro desafio é o território. A Polícia Militar tem na sua prática o atendimento com a população urbana, organizada em bairros, ruas e números. Mas as duas aldeias localizadas nos extremos da cidade, ao norte a Aldeia Amambai e ao sul a Aldeia Limão Verde apresentam organização muito diferente para o policiamento, pois não há cercas/muros nas casas, nem ruas nominadas, nem iluminação pública. Há apenas números das residências e o território se divide por Agentes de Saúde Indígenas, fato que exige um conhecimento prévio desses dados e contato comunitários com diversas lideranças da comunidade para que o policial responsável pelo atendimento consiga chegar até onde está a vítima solicitante.

Com o Programa Mulher Segura, a Polícia Militar em Amambai tem avançado desde 2014 no conhecimento do território e sua organização para melhorar o atendimento. A PM estreitou o contato com caciques, capitães, professores, diretores, agentes de saúde, enfermeiros, ex-caciques, vereadores e secretários municipais indígenas, coordenadores da FUNAI e conseguiu também um mapa com georreferenciamento dos números das casas que permite e facilita a localização, sempre autorizados ou acompanhados por representantes da comunidade. A Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública por meio da Coordenadoria de Polícia Comunitária e da PMMS implantou os Conselhos Comunitários Indígenas em 2023 nas duas comunidades para estreitar ainda mais esse propósito de conhecer, qualificar os operadores de segurança e oferecer um serviço público de qualidade.

Além disso, a PMMS lançou o Programa Mulher Segura Indígena, inicialmente nas aldeias de Dourados, para expandir ainda mais o conhecimento das particularidades Guarani-Kaiowá e levar um serviço permanente de proteção à mulher indígena que entenda e atenda às necessidades específicas da comunidade, sempre consultando as lideranças e em parceria com a população e com a capacidade que a instituição tem de efetivo.

Em março de 2024, o PROMUSE Indígena será lançado em Amambai, com o nome traduzido para a língua Guaraní: Programa Kunã Reko Porã, no qual pretende-se dar visibilidade ao trabalho já feito, estimular o conhecimento de canais de ajuda e estimular saberes sobre as masculinidades.

No projeto com homens Guaraní-kaiowás tem-se percebido uma masculinidade que se construiu no controle, na violência e não no afeto e no cuidado advindos com a colonialidade permanente. Porém, essas temáticas são abordadas nas palestras e os homens Guaraní-Kaiowá demonstram entender que essas atitudes foram incorporadas face a outras violências no entronque patriarcal e de relações de gênero que lhes foram impostas pela colonização.

Diante destes cenários pensamos algumas discussões que podem nomear essas experiências. Muitas pesquisas feministas têm centrado a discussão sobre a violência nas condições das mulheres e, em geral, reflexões sobre os dominantes são postas de lado. Para Mara Viveros Vigoya (2018), esse centramento tem relação com a denúncia do viés androcêntrico do conhecimento até então produzido sobre as mulheres, mas também devido a certa desconfiança em relação à motivação dos homens ao se envolverem em lutas pelos direitos das mulheres.

Outrossim, feministas que pesquisam homens, desafiam uma construção de um campo de estudos no qual gênero equivaleria às mulheres. Joan Scott (1989) no final da década de 1980 enfatizava que os homens também são constituídos pelo gênero, apontando a dimensão relacional dessa categoria. Nessa perspectiva relacional inclui-se o patriarcado hodierno e sua letalidade em relação às mulheres, pessoas sob seus cuidados e dissidentes.

Segundo Segato (2003), o patriarcado pertence a um extrato simbólico, e psicanaliticamente falando, é uma estrutura inconsciente que gerou afetos e acabou por distribuir valores entre as pessoas do meio social. Segato (2003) ainda diz que o patriarca transpõe vários significados em distintas interações sociais. É por esse motivo que o patriarcado é uma norma social que censura e controla ambivalências e formas de vivências de gênero que acabam por resistirem a serem enquadradas em sua matriz hegemônica. Segato (2006) elucida que o

patriarcado é como uma instituição que se baseia no controle do corpo e também na capacidade punitiva sobre as mulheres, além disso, mostra a dimensão política de todos os assassinatos de mulheres que decorrem desse controle e capacidade punitiva, sem exceção.

Connell (2013), explica que as situações de violências no cotidiano com a reprodução da masculinidade agressiva influenciam meninos a cometerem atos violentos. Essas violências vêm do exercício do poder que se constituem por manobras, técnicas e disposições sociais, pois em um ambiente dominado pela instituição patriarcal, é atribuído um valor menor à vida das mulheres e com isso, há uma maior propensão para justificar os crimes que elas sofrem. Segundo Segato,

O mandato de masculinidade se transforma facilmente em um mandato de crueldade. Torna-se capaz de não sentir e, em alguns casos, é capaz de estuprar. Diante dos outros é um espetáculo. Isso não é para a satisfação pessoal, mas, ao contrário, é como uma maneira de fazer um teste. Esta espetacularização da capacidade de potência, que é a capacidade de violência, que em algumas situações se exagera, por exemplo, em uma situação de insegurança. Situações em que o homem se vê reduzido em sua potência, ressentem-se. Um quadro de ressentimento é violentogênico. E nossos países são países de grande insegurança (Segato, 2013, p. 2).

Esse quadro de ressentimento para exibir capacidade de potência também é interposto pela branquidade ocidental conforme aponta Wendy Brown (2019), a qual afirma que alguns dispositivos do neoliberalismo como a privatização do Estado, o desmonte da solidariedade social, corrosão da democracia, bem como a emergência de valorização do conservadorismo cristão, racismo e masculinismo branco sobrevaloraram o patriarcado e acionaram maior letalidade. Ao produzir rejeições as pautas da justiça social e aos feminismos produzem uma imagem de um passado mítico de famílias heterossexuais felizes, cujas mulheres e “minorias” raciais e sexuais “sabiam seus lugares”.

Ao mobilizar um discurso de liberdade justificam as exclusões e violações para reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, além de expandir o poder do capital. Brown assevera o tom dessa branquidade: “se os homens brancos não podem ser donos da democracia, então não haverá democracia nenhuma. Se os homens brancos não

podem dominar o planeta, então não haverá planeta” (Brown, 2019, p. 220). Mundo no qual essa doneidade do capital pretende perpetuar as divisões raciais e de gênero do trabalho com atividades sub-remunerada executadas predominantemente por não brancos, mulheres e imigrantes.

Diante dessas exclusões, as análises interseccionais se mostram bastante elucidativas pois conforme Viveros Vigoya (2018, p. 23), trata-se de uma “forma de leitura das desigualdades sociais” diante da distribuição desigual do poder e de recursos. Também em relação as masculinidades a interseccionalidade pode observar diferentes arranjos situacionais, como raça, classe, território, nação, sexualidade, identidade de gênero etc. Como exemplo, ela observa o contexto histórico de acesso desigual a masculinidade. Mesmo que homens indígenas e negros contribuam para a opressão de mulheres as representações sobre esses homens como menos humanos, violentos, incivilizados os incitou a acessar a masculinidade de maneira desigual. Ao repetir essas histórias nos discursos diversos e espalhados isso se naturaliza e por vezes se materializa em seus corpos definindo suas masculinidades. Viveros Vigoya (2018), assim como Segato (2012), aponta que a violência machista não pode ser explicada por aspectos meramente culturais, como se fossem traços do modelo de masculinidade, mas sim interseccionar a historicidade colonialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contato diário com homens perpetradores de violência contra mulheres em Amambai – MS percebe-se que o exercício de um tipo de masculinidade também vitimiza os homens. A primeira vítima da masculinidade hegemônica violenta são os homens. São incitados a se curvar a um pacto corporativo e obedecer com lealdade as suas regras e hierarquias desde que ingressam na sociedade. É a família que começa esse processo, pois geralmente a iniciação a masculinidade representa um trânsito violento. Urge se retirar desse pacto corporativo

por si mesmos e depois pelas mulheres, as quais são as mais atingidas pela violência.

Diante de um cenário cada vez mais cruel e letal, o projeto Reinventando Masculinidades se diferencia devido o trabalho de sensibilização em relação aos perpetradores, pois só a lei não diminuiu essa violência. Agir contra a normalização da repetição da violência contra mulheres implica agir contra o consenso que se apresenta geralmente nas justificativas como crimes libidinosos e privados. O patriarcado hodierno tem se fortalecido diante de políticas ultraneoliberais como uma das pedagogias de poder mais eficazes. Nesse cenário, olhamos para esse conjunto de violências como vaga-lumes imbricando o pensamento com a vida.

REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo. Editora Politéia, 2019.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, maio 2013, p. 241-282.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras Elementares de la violencia**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita Laura. **Que és un feminicídio**: notas para un debate emergente. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2006.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos Ces**, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2012.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SCHIBILSKI, Adelino A. de O.; MEDEIROS, Márcia M.; ZIMMERMANN, Tânia R. Projeto de Extensão Universitária “Mulher Segura”. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 19, p. 72-85, jan./abril. 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. New York: Columbia University Press, 1989. p. 10-29.

VIVEROS VIGOYA, M. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

ZIMMERMANN, Tania; SCHIBILSKI, Adelino A. de O. Projeto Reinventando Masculinidades em Amambai, MS: a Polícia Militar construindo uma proposta de ação humanizadora. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 92-115, 2024.



CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS AMBIENTAIS: USOS DE IMAGENS E AUDIOVISUAIS NA CONSTRUÇÃO DE REDES EDUCACIONAIS DE ECOSUSTENTABILIDADE (MOSTRA ECOFALANTE DE CINEMA AMBIENTAL 2018-2022)²³

**Ilsyane do Rocio Kmitta
Tânia Regina Zimmermann**

INTRODUÇÃO

A possibilidade desta pesquisa significa a ampliação de diálogos teórico-metodológicos e, somadas a isso, a participação da professora Ilsyane Kmitta no Grupo de Trabalho de História Ambiental da Associação Nacional de História (ANPUH), que vem estabelecendo

²³ Este artigo é um desdobramento do Estágio Pós-Doutoral em Educação de Ilsyane do Rocio Kmitta.

parcerias com professores/as das diversas instituições brasileiras e do exterior com o intuito de produzir textos, publicações, encontros e debates sobre temas e problemáticas que envolvem estudos e pesquisas no âmbito da história e da educação, de modo a apresentar o entendimento de conceitos — como ambiente, meio ambiente e natureza, sustentabilidade e biodiversidade — voltados para o contexto, que integre o que enseja a Lei n. 9.795/99 que traz a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, estando presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Estudos e discussões sobre a educação ambiental no Brasil, ganharam corpo, em especial após a Conferência de Tbilisi em 1977, sendo promulgada a Lei Federal n. 6.938/81 que estabelece a educação ambiental como instrumento na solução de problemas ambientais. Destacamos que o que traz artigo 225 da Constituição Federal de 1998:

Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo, e preservá-lo, para o bem das atuais e futuras gerações. [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente [...] (Brasil, 1998, art. 225).

Entre os objetivos fundamentais da educação ambiental está o desenvolvimento de uma compreensão integrada do que seja a natureza, do meio ambiente em suas múltiplas e intrincadas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; e, o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais e sociais. Essa discussão tem crescido consideravelmente, e, em grande parte, percebe-se um discurso dentro da consensualidade da mídia, assim temos presente discursos de ambientalistas, conservacionistas, ecólogos, educadores e demais grupos ligados a questão ambiental, voltados unicamente para a ideia do cuidar para as próximas gerações, cuidar dos recursos para que não se esgotem para que possamos desenvolver uma sociedade sustentável. Questões que por vezes, não conduzem a problemática da equidade, do racismo ambiental, da

igualdade de direitos, dos Direitos Humanos, da inclusão e da ecocidadania, da sustentabilidade social, dentre tantas outras.

São agendas que implicam pesquisas e estudos, seja na sala de aula, seja nos arquivos para rever a história local, de nossas cidades, estados e biomas por uma outra perspectiva, que seja capaz construir e direcionar olhares sobre o ambiente e a sociedade, entendendo que não basta cuidar do meio ambiente para as próximas gerações, faz-se necessário ensiná-las a ter olhar menos utilitarista da natureza, e somente a educação ambiental pode chegar a esse intuito, fomentando discussões e influências do discurso e compreensões do contemporâneo sobre o meio ambiente e problemáticas relacionadas, como por exemplo a exclusão social o racismo ambiental e a violência no campo.

No entanto, importante salientar que cada geração escreve sua história, no seu tempo e com isso elabora sua visão de mundo, atendendo as demandas de sua época. O desafio político e educacional é o de produzir conhecimentos capazes de situá-los em seus processos de formação e de transformação, postulando necessidades de integrar-se sociopolítica e economicamente nos processos de construção de leituras e interpretações sobre meio ambiente e sociedade, sem desconsiderar o fato que a cultura é uma construção humana e dinâmica que atua como delimitadora de identidades.

Nesse quadro que se apresenta, é preciso controverter a participação feminina e suas inserções no ecofeminismo, na educação, nas relações de trabalho e poder, acesso aos recursos naturais e direitos humanos, visando a equidade e a sustentabilidade social, atentando para as conexões e inter-relações do feminismo com o meio ambiente na atualidade, as relações de afeto e solidariedade advindas dessas inter-relações envolvendo saberes e práticas culturais. Ainda, entender as relações intrínsecas entre humano e natureza e suas imbricações nas relações de trabalho e poder, percebendo a sustentabilidade social como mecanismo de alcance de uma possível equidade social e de acesso aos recursos naturais.

No decorrer do processo pós-doutoral da professora Ilsyane do Rocio Kmitta, surgiu a possibilidade de participar de um projeto inovador intitulado Pesquisa para Elas, que visa incentivar meninas para

a pesquisa, contemplando garotas em fase de concluir o ensino médio e aquelas que já na universidade, não sabem que é possível desenvolver pesquisas e adentrar ainda mais no universo da ciência. Com a oportunidade de orientar duas graduandas, uma da História e outra de Geografia, e o resultado foi surpreendente.

Foi com esse propósito que desenvolvemos debates e estudos a partir da Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental, buscando filmes e documentários que tratam dessas temáticas problematizando-as na contemporaneidade. São temáticas e problemas, com as quais vamos conviver ao longo do século XXI e que exigem que repensemos modelos de produção, de consumo, de práticas cotidianas, em transição para uma economia ambiental, ecológica, pensando um desenvolvimento compatível com o uso consciente dos recursos naturais. Pois ao mesmo tempo em que estamos imersos em uma sociedade de inovações tecnológicas, enfrentamos graves problemas socioambientais como a perda da biodiversidade, produção e acúmulo de lixo e resíduos, poluição e escassez dos recursos hídricos, poluição sonora, poluição têxtil, consumo excessivo de produtos industrializados, infâncias plastificadas, entre tantos problemas sintomáticos, frutos do modo de vida doentio ao qual nos habituamos.

E para finalizar, o resultado tanto dos estudos elaborados no decorrer do pós-doutorado, as orientações, participação em diálogos e demais eventos, resultou na publicação de um livro digital (Kmitta; Zimmermann, 2024) intitulado *Mulheres, meio ambiente e o sagrado (espiritualidades humanas)*.

Tendo como pontos pragmáticos o uso da imagética, do filme, documentários e a educação, em especial a educação ambiental.

Cabe salientar que ao escrever sobre educação e uso de filmes, Kátia Abud afirma que:

[...] o filme é pouco utilizado para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. A formação é um processo de produção no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações mediante as quais o conhecimento é gerado, e

o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento (Abud, 2003, p. 189-190).

O que conduz ao entendimento que as imagens merecem e devem entrar nas salas de aula, mas sua leitura não deve ser passiva, ou apenas para engrossar planejamentos. As imagens quando utilizadas devem gerar atividades psíquicas e mentais que produzam questionamentos e conhecimento, e no interior das salas de aula, são representações criadas, discursos produzidos, leituras e juízos de valor expressos que exigem olhar apurado e crítico, que vai além do apenas assistir passivamente, responder perguntas e elaborar uma síntese. Não obstante,

A maior parte das vezes em que o filme é utilizado, busca-se o maior número de informações sobre um fato histórico, um personagem. A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado (Abud, 2003, p. 189).

Ademais, a educação é um instrumento de sensibilização, conscientização, comunicação, informação e formação das pessoas como processos fundamentais para a promoção da consciência histórico-ambiental, da ética e de mudança de valores, da ecosustentabilidade. E, ao utilizarmos o audiovisual na construção de redes de saberes, geramos e aprofundamos a construção de conhecimento, em que

[...] o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme (Abud, 2003, p. 191).

Nesse cenário, produz-se uma rede de relações socioeducativas que devem ser percebidas em seu aspecto social, religioso, cultural e que leva ao entendimento que falar de natureza e sociedades humanas, de modo indissociável, envolve processos de adaptações, modi-

ficações, rearranjos e transformações na densidade demográfica, do inchaço dos centros urbanos, de paisagens construídas, de noção de “natureza mercadoria”, de sociedades tradicionais e de áreas com especificidades singulares. Ou seja, trabalhar a Educação Ambiental em sua amplitude, despertando a atenção e o olhar para conceitos e leituras norteadoras, no intuito de estabelecer uma rede de elementos que interligam sociedade, história e memória, vinculadas as ações humanas no passado e no presente.

Trazemos como exemplo o filme *Topawa* dirigido por Kamikia Kisêdjê e Simone Giovine no qual há o relato de mulheres da Terra Indígena Apyterewa, no norte do Pará, que contam os primeiros contatos com o homem branco. Em seus relatos, lembram que em outros tempos, as mulheres produziam redes e cestas com Tucum, palmeira nativa, e com a chegada do não indígena que veio trazendo suas redes de tecido e seus facões, dados como “presentes”, há uma inversão no contexto de organização no interior das comunidades, as mulheres continuam a tecer redes, se utilizam do presente recebido e ao mesmo tempo, tem seu cotidiano violado. É oportuno pensar que produções audiovisuais como essa, permitem a conscientização, a acessibilidade, a ampliação do debate e a forma de ensinar ao dar enfoque às histórias dos povos tradicionais, pela sua ótica do olhar, estabelecendo uma crítica social em que os povos tradicionais, originários, que não sejam apenas meros coadjuvantes de sua história.

Outro exemplo impactante é o filme *Exu e o Universo*, dirigido pelo brasileiro Thiago Zanato, em que nos é apresentado o preconceito quanto a divindade “Exu” que tem suas origens no continente africano, especificamente dos povos Yorubás, e foi demonizado pelo cristianismo. Os Yorubás não tinham a preocupação se o indivíduo é homem ou mulher que a cultura ocidental possui. Nesse sentido, o papel da mulher não é similar ao do ocidente. As Yorubás não são consideradas inferiores e os homens não são a autoridade do lar. E, a mulher negra quando chega no Brasil no século XVIII, além de escravizada, sofre esse choque ao ver que as mulheres aqui, pelos padrões de família e propriedade, sofriam essa inferiorização.

A religião dos povos africanos, privados de sua terra, fora criada em meio à dor, quando foram retirados à força de suas casas, separados de suas famílias e obrigados a seguir o cristianismo. As mulheres negras, que mais sofriam, criaram o Candomblé, pois é uma reconstrução da família destruída pelo tráfico de pessoas e do navio negreiro. Em suma, a religião nasce com um ato político, como uma forma de reintegrar-se às pessoas negras, se reumanizar e lhe darem força, tal qual Shiva e Stang, duas mulheres, utilizaram de sua espiritualidade para lutar pelos seus ideais. As questões emergentes desse processo de reflexão resultaram na escrita do texto sobre as espiritualidades humanas e como essas estão vinculadas ao meio ambiente e a mulher.

O documentário *A Escala Humana* que retrata o modelo feito pelas grandes sociedades ocidentais sobre como deve ser uma metrópole. Um lugar com arranha céus, longas e intermináveis vias e diversos automóveis para a locomoção da população, trazendo a ideia de uma cidade dinâmica, que apresenta a solução para as dificuldades financeiras e oferece uma infinidade de oportunidades sem a miserabilidade de cidades comuns, de seres humanos comuns que não sobreviventes e vítimas de um sistema que impões uma luta diária e hercúlea pela própria existência. Entretanto, há um questionamento: será esse o melhor modelo para o desenvolvimento saudável da vida humana? O modelo “progressista”, moderno e tecnológico das cidades adocece as pessoas com maior facilidade, atingindo diretamente o mundo feminino. As mulheres têm maior conexão com aqueles ao seu redor, tendo maior probabilidade de ativar um instinto de cuidado, principalmente quando ligado a maternidade da luta pela sobrevivência daqueles diretamente ligados a ela.

Nesse quadro de análise, é pertinente dizer que o feminismo se faz presente nas mudanças sociais que necessitam ser feitas dentro das metrópoles, dessa forma, é relevante perceber que o ecofeminismo e a luta por uma educação ambiental podem mudar a forma como as cidades no futuro serão programadas, pensadas e habitadas. O documentário apresenta uma nova visão sendo implementada e uma vontade da população de que essas mudanças continuem acontecendo.

Na assertiva de Emma Siliprandi, o ecofeminismo,

[...] como definido por uma de suas representantes, pode ser considerado mais como uma corrente que trabalha com mulheres dentro do movimento ambientalista, do que propriamente parte do movimento feminista, que [...] não compartilha totalmente de suas teses sobre a Natureza enquanto “princípio feminino” (Siliprandi, 2000, p. 61).

Pode soar ousadia nossa comparação, mas a mesma ótica de análise é apresentada por Ivone Gebara ao escrever sobre a teologia ecofeminista. A autora traz elementos fundamentais para o entendimento do que veio a ser o ecofeminismo em sua obra publicada em 1997, ou seja,

O ecofeminismo, como pensamento e movimento social, trabalha a conexão ideológica entre a exploração da natureza e das mulheres no interior do sistema hierárquico-patriarcal. O ecofeminismo pode ser considerado uma sabedoria que tenta recuperar o ecossistema e as mulheres. Estas foram relegadas pelo sistema patriarcal e particularmente pela modernidade a serem força de reprodução de mão de obra, “ventres benditos”, enquanto a natureza tomou-se objeto de dominação em vista do crescimento do capital (Gebara, 1997, p. 10).

Usamos como referência, a produção textual de Cabral e Araújo, intitulado *Gênero e Trabalho: desigualdades, uso sustentável do meio ambiente*, citando o Movimento Love Canal, iniciado pela preocupação de uma dona de casa face as doenças crônicas apresentadas por seus filhos e dos demais moradores da cidade de Niágara Fall, no Estado de Nova Iorque. Lois Gibbs, mesmo desacreditada em princípio, mobilizou toda comunidade e por meio das pesquisas dos residentes, apresentou os resultados cuja descoberta foi que sua vizinhança e a escola estavam sobre toneladas de dejetos químicos produzidos pela empresa de capital privado Hooker Electro Chemical Corporation. Quando o aterro chegou ao seu limite para acúmulo de resíduos, a empresa simplesmente o abandonou. Antes mesmo de findar o julgamento da empresa pela construção aterro sanitário ilegal, o governo já havia comprado esse espaço para construir uma escola, mesmo a Hooker, tendo deixado explícito que o local era impróprio para uma construção, visto que ali haviam resíduos altamente tóxicos, se recusando a

vender. Porém, sob o seu poder, o Estado apropriou-se do local e fez ali uma instituição de ensino.

Trata-se de uma reação particular de uma mulher, mãe, dona de casa que trouxe à tona um problema que afetava a coletividade. O exemplo supracitado, é cabível de uma reflexão sobre quem nos governa e se governa de fato para nós e se são as os organismos e as políticas públicas que farão o papel de nos representar e nos defender. Foi uma mulher, que tomou a dianteira, assumiu uma posição de liderança para resolver um problema que afetava a vida de todos e uniu a população. Nesse viés, o Movimento Love Canal fomenta considerações sobre a importância da educação política, de entender o que é o racismo ambiental, de áreas marginalizadas e a sociedade capitalista que visa o lucro em detrimento ao bem-estar da população e do meio ambiente saudável como direito de todos.

As problemáticas ganham corpo a medida em que inserimos temas para análise e discussão como no caso do documentário *Empate* por Sérgio Carvalho, que conta a história dos seringueiros no Acre, que enfrentaram uma grande batalha durante ditadura militar brasileira, quando foi permitido que garimpeiros desmatassem a floresta Amazônica. Eles expulsaram e atacaram as populações locais, seringueiros e indígenas. Face a luta dos habitantes da floresta, denominada de “Empate”, liderados por Chico Mendes conseguiram preservar cerca de 87% das florestas no estado do Acre, conquistando judicialmente a Reserva Extrativista Chico Mendes, a qual garantia a proteção dos territórios que tinham sofrido ataques.

Os moradores de Cachoeira, região afetada pelo garimpo, relataram no documentário produzido por Sérgio Carvalho qual foi a estratégia utilizada para que conseguissem vencer essa batalha. Chico Mendes não defendia o uso da violência para a obtenção dos direitos que lhes cabia, e por essa razão foram marchando até o exército sem nenhum tipo de arma. A formação era as crianças e as mulheres na frente e os homens atrás, para que fossem evitados tiros. Foi um plano arriscado, porém eficaz, e os militares recuaram diante da cena que se apresentava, da luta que se avolumava. Contudo, não foi o suficiente, mesmo após vencerem a guerra contra os militares e garimpeiros,

atualmente, ainda há luta por disputas de terras e os mais prejudicados são os pequenos proprietários rurais. A mineração se mantém como chaga aberta em meio a Floresta Amazônica, Chico Mendes foi assassinado, indígenas são envenenados por mercúrio, mas o que temos visto é um avanço sistemático da destruição ambiental na Amazônia.

Algo que é muito interessante observar sobre essa luta dos seringueiros, é que as mulheres que também participavam das atividades econômicas como quebrar castanha e cortar seringa, estavam na linha de frente batalhando para preservar seus lares. As mulheres seringueiras, assim como Dorothy Stang, tinham uma ligação espiritual com a natureza, fazendo uma leitura de sobrevivência e ao mesmo tempo de resistência frente a violência que se instaurava nos seringais. A Floresta Amazônica é o que tem de mais precioso, e, graças àqueles espaços foi possível se criar a vida em muitas comunidades indígenas, extrativistas e pequenas comunidades tradicionais que habitam aqueles espaços. Mulheres que sem saber ecofeminista, entendiam que a luta pela preservação do meio ambiente é maior do que suas existências e sem os recursos naturais concedidos pela natureza, uma geração de pessoas estariam prejudicadas.

Questões que também aparecem no filme *A mãe de todas as lutas*, que acompanha a trajetória de Shirley Krenak e Maria Zelzuita, mulheres que ficam à frente da luta pela terra no Brasil. Shirley traz a missão de honrar as mulheres e a sabedoria das Guerreiras Krenak, da região de Minas Gerais. Maria Zelzuita é uma das sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, massacre que marcou a luta pela terra no Brasil, ceifando a vida de 21 trabalhadores, em abril de 1996. As trajetórias dessas duas mulheres nos ligam ao conceito da violência e apropriação do corpo feminino e da terra, da fertilidade da vida.

Encontramos o mesmo mote de análises e discussões sobre o uso e propriedade da terra e do ecofeminismo em *Mãe do Mangue*, que retrata o modo de vida e trabalho das mulheres pescadoras da Reserva Extrativista de Canavieiras, na Bahia. E em *Edna* que traz a trajetória de uma mulher que à beira da rodovia Transbrasiliana, vive em uma terra

em ruínas, construída sobre massacres. Sendo ela uma mulher que foi criada apenas pela mãe, Edna experimenta, no seu corpo e nos corpos de seus descendentes, as marcas de uma guerra que nunca acabou: a guerra pela terra, que sangra não somente seus corpos, mas também a natureza revelando seus algozes. A narrativa híbrida transita, entre real e imaginário, por guerrilhas, desaparecimentos e desmatamentos, mas também pela força de mulheres, rios e matas que insistem em sobreviver em meio ao ávido processo de desenvolvimento capitalista e predatório da natureza e das muitas formas de vida.

Com os referidos documentários, fazemos um paralelo com Vandana Shiva e Dorothy Stang que se colocaram no dever de proteger comunidades como essas, que vivem em situação constante de vulnerabilidade e constante exploração. Identifica-se que as lutas vividas por comunidades, como a de Cachoeiras, são mais do que sociais, elas envolvem questões socioeconômicas e geopolíticas, pois a exploração da natureza é uma fonte inesgotável de capital, portanto retorno certo de investimentos. Com isso, cabe lançar o desafio e o entendimento de que precisamos lutar ao lado e por essas comunidades que tem seus espaços invadidos e desrespeitados, pagando com a morte, como no caso de Chico Mendes e Dorothy Stang, mais recentemente de Dom Phillipis e Bruno Pereira, e em terras sul-mato-grossenses da líder indígena Damiana Cavanha.

A ecofeminista Shiva propõe como modelo ideal de sociedade para a sobrevivência humana, a biocivilização. Esse modelo coteja com a maneira como a ativista enxerga sua espiritualidade, a qual relaciona a ecologia com largar das amarras do capitalismo e viver em harmonia com a sociedade. Segundo Shiva, a Natureza é um organismo vivo, enquanto a mulher é um ser produtivo e ativo, sendo a recuperação desse princípio feminino uma forma de situar de novo a ação e a atividade em função de criar uma sociedade que promovam a vida. Esse olhar reflete sua espiritualidade, sua humanidade, pois, ao mesmo tempo que está propondo uma mudança interior, não deixa de encaixar nela o que é mundano e material.

A ótica de análise e de vivência com a natureza, proposto por Shiva, é também apresentada em *Yarang Mamin*, um documentário

produzido por Kamatxi Ikpeng, retratando o movimento das mulheres Yarang, formado por 65 mulheres, que fazem parte do povo Ikpeng e decidiram se juntar para colher boas sementes para serem plantadas em reflorestamento contínuo. O nome Yarang vem das formigas cortadeiras, as quais trabalham em grupo, assim como as mulheres Ikpeng. Dentro dessa comunidade, as mulheres continuam a desempenhar papéis femininos, aqueles que são tidos como produtivos, ligados ao cuidado. São elas que cuidam das sementes, lavam e escolhem quais estão próprias para o plantio. Diferente das desigualdades de gênero no mundo rural, suas funções são extremamente valorizadas pelo seu povo. Seus maridos desempenham papéis secundários, como a proteção delas e manejo de barcos, são as mulheres que tocam o ventre da mãe terra, semeiam e gestam sua biodiversidade, parindo a sobrevivência de seus descendentes.

Todo o conhecimento adquirido sobre as sementes ocorre por meio do intercâmbio de informações, entre mulheres e aldeias, comunidades e vilas. As mulheres da aldeia fortaleceram o movimento em virtude da cooperação e do trabalho em equipe. Segundo o documentário, cerca de 3,2 toneladas de sementes foram produzidas e 1 milhão de árvores foram plantadas. Após o período da colheita e de todo o processo de análise e teste das sementes, as mulheres Yarang partem para a venda de seus produtos. O dinheiro que ganham com o trabalho pertence somente a elas, que escolhem utilizá-lo para presentear os familiares que auxiliam em todo processo de colheita. É pelas mãos dessas mulheres que a aldeia se mantém viva gestando a permanência e o respeito pela natureza e pela sua regeneração, sua preservação.

Aqui, trazemos os estudos da antropóloga Marília Emilia Lisboa Pacheco, apresentados no texto de Emma Siliprandi. Ela buscou dar importância à invisibilidade que as mulheres suportam na agricultura familiar e a busca pela autonomia, muitas vezes marcada pelo silenciamento, violência e patriarcalismo. Embora possamos identificar na pesquisa de Marília Emilia a forma como as mulheres tiveram seus espaços reduzidos pelas desigualdades e precisaram lutar por uma voz que ecoasse e as colocasse no centro dos debates, as Yarang conseguiram construir o oposto dessa ideia, ou seja, são elas que elabo-

ram todo o processo de cuidado com a natureza e sua autonomia tanto financeira quanto pessoal.

Novamente, é possível vislumbrar a subjetividade apontada pela antropóloga construída em torno da mulher, que por mais que pertença a um estereotipismo patriarcal, ela existe e a mulher é aquela que preza pelo cuidado, afeto e pela divisão justa dos bens. São elas que conseguem manter a natureza preservada, porque não vislumbram o mundo pelo olhar unicamente utilitarista e ganancioso. Pesquisas já comprovaram que quando as mulheres participam das decisões dentro do campesinato, as divisões de trabalho são mais colaborativas, igualitárias e justas, mais solidárias e cooperativas.

Portanto, podemos observar ao longo do documentário que o principal objetivo motivador das mulheres de Yarang para criar esse movimento de colheita e reflorestamento para a proteção do futuro de seus filhos e das gerações vindouras, foi primordial que a nova geração entendesse a necessidade de continuar seu trabalho, não apenas como a garantia de extração de recursos, mas como mecanismo primordial de sobrevivência da própria comunidade. Ensinando de maneira efetiva o combate ao aquecimento global, valorando o fato de que é cuidando, plantando e estabelecendo conexões entre humano e natureza para além dos valores materiais e de subsistência, que temos por garantia a sobrevivência das diversas formas de vida na terra, que não apenas a humana.

Por mais que haja certos espaços estabelecidos para mulheres e homens dentro da subjetividade criada para cada um deles, as mulheres possuem um papel dinâmico e mutável na agricultura familiar, como por exemplo, as mulheres são transmissoras das tradições e da cultura camponesa, devido ao seu papel maternal e de afeto na sociedade. A agroecologia não cumprirá seus propósitos pelo viés da teoria, se não discutir as desigualdades existentes no meio do campesinato e a disputa travada entre os gêneros. Uma ecologia que não valoriza a mão de obra feminina, falha em desenvolver o cuidado e a preocupação necessários para uma agricultura que se importante em proteger a terra e aqueles que dependem dela, em gerar vida em todas as suas instâncias.

No artigo *Una mirada ecofeminista sobre las luchas por la sostenibilidad en el mundo rural*, a autora Emma Siliprandi (2015) discute a posição da mulher na sociedade rural e sua relação com o ativismo político. A mulher como sujeito social e político no campo apenas começou a existir publicamente a partir de 1980, por causa dos movimentos e reivindicações próprias, mas, ainda assim, era difícil conciliar a família e a luta por espaço na agricultura. Elas faziam parte do sistema de agricultura familiar, sendo totalmente afetadas pelas vontades de seus maridos e filhos, tendo seu papel reduzido, por isso se relacionar com o ativismo político era uma tarefa complicada, que exigia distanciamento familiar, escolhas que afetavam seu psicológico conformado pelos discursos do cuidado do lar.

Entretanto, nos anos 2000, a história sofreu uma reviravolta, as mulheres agora estavam exigindo do Estado não apenas a defesa e a sobrevivência do modelo camponês de vida, mas também a revisão do seu lugar no campo e dos modelos estabelecidos para o feminino, como por exemplo a titularidade da terra e a independência financeira. Movimentos feministas e alianças entre mulheres no campo surgem com pautas históricas feministas e pela defesa do meio ambiente, da saúde da mulher e pelo fim da violência no interior de suas casas. Elas assumiam um lugar importante como sujeito político da sociedade, ocupando lugares de fala até então destinados apenas aos homens, cerceados pelo poder político masculino. Ao escrever sobre “Mulheres e sustentabilidade no Brasil”, Samyra Crespo, destaca que

O ecofeminismo em sua versão mais pura defende uma identificação entre a essência da natureza e o “feminino”, e vê na ciência, assim como na cultura machista predominante, molas mestras para o funcionamento do mesmo modelo de subordinação da mulher e de exploração da natureza. Um modelo que degrada a mulher, que a prova de seus direitos e de seu lugar numa ordem social mais harmônica, mais condizente com as leis da “mãe Natureza” (Crespo, 2023, p. 87).

Após muitas décadas de luta para ter o reconhecimento de direitos e a autonomia, essas mulheres começaram a denunciar abusos contra a liberdade de suas companheiras no campo, a violência estabelecida e silenciada. Foram feitas denúncias relacionadas à proibi-

ção de participar de reuniões, falta de espaço e voz na família, falta de acesso a gestão de propriedade, e proibição ao uso de recursos comuns, como terra e ferramentas e a comercialização de seus produtos. Para muitas, o ativismo ecológico se tornou uma maneira de aprender sobre a política, e elas continuam a usá-lo para produzir e construir uma agricultura e uma família mais igualitária e sustentável em que o respeito à mulher e suas lutas sejam parte do cotidiano no campo.

À medida que as leituras vão se avolumando, problemáticas emergem e trazem novos temas que geram análises densas e que exigem reflexões profundas sobre a educação e seu curso, desde os primórdios coloniais no mundo afora. No documentário *Escrevendo com Fogo*, escrito e dirigido por Sushmit Ghosh e Rintu Thomas (2022), vemos retratada a vida das mulheres indianas que resolveram enfrentar as desigualdades de sua sociedade para criar um jornal, o Khabar Lahariya, formado apenas por figuras femininas. Os motivos para a criação desse projeto jornalístico estão relacionados com a produção de conteúdo independente sobre os problemas da idade Uttar Pradesh e trazer uma visão feminina para a mídia local. Como sabemos, a Índia é um país construído pela hierarquização social, a sociedade evidencia frequentemente as diferenças sociais, há apenas espaço para antagonismos e dualismos, o sistema de casta elucida as diferenças e não as considera como complementares para um equilíbrio social. Dessa forma, temos os Brâmanes como a casta mais alta e os Dalits como a mais baixa. A hierarquização social impera e dita as regras do convívio social, marginalizando ainda mais o feminino.

Meera Devi, redatora chefe e outras mulheres membros do corpo jornalístico de Khabar Lahariya são Dalits e sofrem com as desigualdades da sociedade. A figura feminina torna-se nessa classificação as que mais são atingidas pela brutalidade da hierarquização. Entretanto, a coragem dessas mulheres de investigarem grandes casos e expor na mídia faz com que essa estrutura seja balançada. Dalits são seres intocáveis e excluídos da sociedade, mas como Meera diz durante o documentário, quando uma mulher Dalit vence, elas redefinem o significado de poder. Seus maridos foram insistentemente contra o trabalho executado por elas, Shyamkali sofreu agressões de seu marido, mas,

por acreditar na educação e no poder de seu trabalho o denunciou por violência doméstica. E foi através de reportagens e matérias produzidas por elas que conseguiram mudar o local onde viviam, conseguiram energia elétrica, colocaram atrás das grades estupradores e mafiosos.

Ao final do documentário, durante o Dia da República, Meera conversa com sua amiga de infância sobre como as mulheres indianas não são livres no país e faz um questionamento importante sobre o porquê de a Índia ser chamada de “Mãe Índia” e desvalorizar tanto suas mulheres. A resposta talvez esteja na conexão entre mulheres e a natureza, as duas constantemente exploradas por figuras masculinas e apenas consideradas nelas quando servem aos seus “deuses” e “senhores” enquanto férteis e reprodutivas.

Segundo Ivone Gebara (1997), a visão primária que o homem tem de si mesmo como capaz de dominar a natureza vem da construção de sua semelhança com a imagem de Deus. Enquanto isso, a mulher sempre representou a terra, aquilo que é mundano e tentador; ela é o que atrai o homem ao pecado, por causa de sua sensualidade. A figura feminina vive em um paradoxo, nós somos semelhantes a figura de Maria, mãe de Jesus, o templo sagrado da reprodução, e, ao mesmo tempo que somos a serpente, ser traiçoeiro, que com sua subversão, corrompeu as criaturas de Deus. Enquanto mulheres podemos ser anjos e demônios na mesma narrativa elaborada por um poder que se julga superior em todas as instâncias do social e legitimado pela religião nas pautas de moralismos e bons costumes.

Essa construção, feita no período medieval, negativa e violenta das mulheres, serviu como justificativa para que homens se colocassem como seres superiores, o que ocasionou em um caminho árduo de exploração feminina em nome do progresso humano. A compreensão que a figura masculina tem de si mesmo, fez com que fosse desfeita a teia que liga todos os seres desse planeta em harmonia, colocando as diferenças como algo a ser combatido, negando a relação necessária entre antagonismos e complementaridades. Sem a teia, somos colocados em posição hierárquica, e nessa hierarquização, existem diversos preconceitos e injustiças sociais aplicados em diferentes camadas so-

ciais, como por exemplo, o racismo, capacitismo, machismo, homofobia, classicismo e preconceitos.

Apontamentos que nos permitem analisar o caso das mulheres indianas com base no anel da teoria da complexidade. As mulheres indianas causaram a desordem dentro de sua sociedade, quebrando barreiras existentes há muito tempo, sendo a ordem e a desordem interdependentes, a atitude delas poderá construir uma cultura alternativa estabelecendo uma nova ordem, se tornando um círculo virtuoso, ainda com a possibilidade de que, finalmente, as mulheres possam experimentar a democracia tanto comemorada pelos homens.

Nesse quadro de análises, segundo Edgar Morin (2003), o pensamento complexo pode nos ajudar a trazer novos significados às noções, ideias e conceitos sociológicos que acabaram por ser esvaziados ao longo da modernidade. A teoria da complexidade nos ajuda a compreender os antagonismos e as complementaridades da sociedade. É necessário que nos afastemos da simplicidade reducionista do significado das coisas e de como as sociedades funcionam, precisamos pensar nesses conceitos por sua totalidade. Precisamos começar a entender que o indivíduo, sociedade e espécie são termos interdependentes entre si, esse é um dos princípios que caracteriza um ecossistema, outro princípio seria a diversidade, porém, ela acaba sendo reduzida, em função de especificações das individualidades.

Edgar Morin (2003), criador da teoria da complexidade, diz que a necessidade hoje é encontrar um método capaz de detectar, e não ocultar, as diversas ligações na sociedade. Os seres humanos são multidimensionais e não podem ser caracterizados e estudados dentro de uma caixinha, é preciso que entendam a interdependência que há entre disciplinas e análises feitas sobre o que é humano. Em uma reflexão, Morin (1996, p. 130) diz “Homo é um complexo bioantropológico e biosociocultural”, com isso ele quis dizer que o ser humano tem diversas dimensões. Apenas isso, já consegue explicar o quão complexos somos e como nos simplificar, reduz a diversidade da nossa totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade social, como toda relação organizacional ou sistema, produz antagonismos e complementaridades. Na problemática das sociedades humanas, há a visão de que as coisas devem ocorrer de maneiras harmoniosas dentro das complementaridades e dos antagonismos, no entanto, a natureza nos mostra como as relações sociais também comportam oposição e dissonância, sem que isso se constitua em um problema a ser eliminado. As novas gerações são a esperança da criação de um mundo mais verde, mais sustentável e menos consumista, e podemos fortalecer a ideia começando pela educação ambiental, em especial na formação de educadoras/es, de professoras/es para que possam trabalhar com estudantes desde o início de sua jornada escolar.

A relevância da produção de conhecimentos e a desconstrução de um apotegma etnocêntrico dentro e fora da academia, no processo de construção de um pensamento a partir do diálogo de diversas/os autoras/es, sem perder de vista a valorização do saber cultural e social dos diferentes sujeitos exige fôlego. Saberes como as crenças, as histórias, a religiosidade, a medicina popular, as cantigas, as danças, os costumes, o artesanato, que por vezes não estão transcritos nos livros, mas são transmitidos através das gerações e que precisam ser levados em conta na construção do conhecimento fazem parte de um conhecer e saber que agencia mudanças com propósito de uma sustentabilidade social e para concretude da justiça social.

Dito isso, e para concluir, há algumas atividades que podem ser usadas como material pedagógico para introduzir o tema aos alunos. Citamos alguns exemplos: provocar um debate sobre o ecofeminismo, a desigualdade entre gêneros no meio rural e a luta feminina pela conquista de direitos, cuja metodologia consiste em apresentar situações problemas sobre os temas como: a) Quais são as causas que acarretam a desigualdade entre gêneros no campo? b) Por que as mulheres tiveram a necessidade de fundar seus próprios movimentos? c) Há comunidades que atuam de maneira igualitária nas divisões do trabalho? d) Qual função do movimento ecofeminista nos problemas enfrentados por mulheres no espaço rural? A atividade tem como objetivo fazer

com que o aluno pense e compreenda sobre seu impacto na sociedade independente do lugar que ocupe. Os exemplos podem ser adaptados para diferentes tipos de idades.

A educação é a base dessas mudanças, o ensino em seus diversos níveis, traz a compreensão sobre as mazelas da hierarquização e do patriarcado e possibilita uma visão social e de mundo, que, para além da relação sustentável com a natureza, produz as inter-relações e são imprescindíveis nas diversas camadas sociais pelas quais somos formados.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ARAÚJO, Neuza de Farias. **Contribuição econômica das mulheres para a família e a sociedade**: ensaio sobre gênero e economia numa perspectiva comparativa. Brasília: Otimismo, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CABRAL, Dorcas; ARAÚJO, Neuza Farias. **Gênero e trabalho, uso sustentável do meio ambiente**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13. (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. ISSN 2179-510X.

CIOMMO, Regina Célia di. Relações de Gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, jul./dez., p. 423-443, 2003.

CRESPO, Samyra. Mulheres e sustentabilidade no Brasil. In: AVZARADEL, Pedro C. S.; LIMA, Roberta; ROCCO, Rogério (org.). **Ecofeminismo e justiça ambiental**: estudos em homenagem à Selene Herculano. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023. p. 85-98.

GEBARA, Ivone. **Teologia Ecofeminista**: Ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

KERSLAKE, Lorraine; GIFFORD, Terry (coord.). Ecofeminismo/s: Mujeres y Naturaleza. **Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer**, Alicante, n. 22, dic. 2013.

KMITTA, I. R.; ZIMMERMANN, T. R. (org.). **Mulheres, Meio Ambiente e o Sagrado (Espiritualidade Humanas)**. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2024.

KMITTA, Ilsyane do Rocio. História Ambiental e ensino de História: prática e metodologias aplicadas. **Sertão História**, Crato, v. 1, n. 2, jul./dez. 2022. ISSN 2764-3956.

MEDEIROS, Lis P. de; LEÃO, Maria Sandra M. S. Formação humana e espiritualidades: perspectivas e interfaces emergentes das produções acadêmicas brasileiras. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 25, n. 45, jan./abr. 2022. e-ISSN-2317-0093.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**: Teoria, crítica y perspectivas. Barcelona: Edição Ampliada, Icaria Editorial, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. Trad.: Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NODARI, Eunice; GERHARDT, Marcos. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. *In*: BARROSO, Vera L. M. de *et al.* (org.). **Ensino de História**: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, POA, 2016. p. 57-73.

SILIPRANDI, E. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, n. 1, p. 61-71, jan./mar. 2000.

SILIPRANDI, E. Una mirada ecofeminista sobre las luchas por la sostenibilidad en el mundo rural. *In*: PULEO, Alicia H. (ed.). **Ecología y género en diálogo interdisciplinar**. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2015. p. 279-290.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e Agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

ZIMMERMANN, Tania R.; BAHIA, Cristiano A. Ativismos Ambientais e Espiritualidades: (re)existências em Vandana Shiva e Dorothy Stang. **Sacrilegens**. Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 344-357.

REFERÊNCIAS DA MOSTRA ECOFALANTE

GIOVINE, Simone; KISÊDJÊ, Kamikia. **TOPAWA**. Mostra Ecofalante de Cinema. Brasil, 2019. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/topawa>. Acesso em: 20 abr. 2024.

THOMAS, Rintu; GHOSH, Sushmit. **Escrevendo com Fogo**. Mostra Ecofalante de Cinema, 2022. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/escrevendo-com-fogo>. Acesso em: 20 abr. 2024.

IKPENG, Kamatxi; MAMIN, Yarang. **Movimento das Mulheres Yarang**. Mostra Ecofalante, 2019. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/yarang-mamin-movimento-das-mulheres-yarang>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARVALHO, Sérgio de. **Empate**. Mostra Ecofalante, 2018. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/empate>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DALSGAARD, Andreas M. **A escala humana**. Mostra Ecofalante. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/a-escala-humana>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ZANATO, Thiago. **Exú e o universo**. Mostra Ecofalante. 2022. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/exu-e-o-universo>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LIRA, Suzana. **A mãe de todas as Lutas**. Mostra Ecofalante, 2021. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/a-mae-de-todas-as-lutas>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Cowell, Adrian;RIOS, Vicente. **A Década da Destruição**. Ep. 6: Chico Mendes: Eu Quero Viver. Mostra Ecofalante, 1986. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/chico-mendes-eu-quero-viver>. Acesso em: 20 abr. 2024.

JUNGE, Daniel. **Mataram Irmã Dorothy**. Mostra Ecofalante, 2008. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/mataram-irma-dorothy>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROCHA, Eryk. **Edna**. Mostra Ecofalante, 2021. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/edna>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTIAGO, Isabella Cruvinel; BATISTA, Jonas Torralba. **Mãe do Manguê**. Mostra Ecofalante, 2018. Disponível em: <https://ecofalante.org.br/filme/mae-do-manguê>. Acesso em: 20 abr. 2024.



CAPÍTULO 11

O MERCADO E A MORAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aline de Souza da Silva²⁴

Danielle Tega²⁵

PRIMEIRAS PALAVRAS

As relações tecidas que possibilitaram este breve ensaio decorrem de trocas iniciadas entre as autoras semanas antes da pandemia. Aline, então aluna do último ano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi monitora de Danielle, professora substituta na mesma instituição. Aos interesses de pesquisa em comum, sobretudo nos temas voltados aos estudos de gênero, educação e neoliberalismo, somou-se uma amizade construída durante esses quatro anos. O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD) foi o cenário de reencontro entre a agora recém-mestra e a professora colaboradora. Aproveitamos este parágrafo inicial para

24 Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: aline.silva0301@gmail.com.

25 Professora adjunta na Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UFG) e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFGD). E-mail: danielle.tega@ufg.br.

também deixar nossos agradecimentos às professoras Simone Becker e Kátiuscia Moreno Galhera, respectivamente orientadora e co-orientadora de Aline, bem como à professora Célia Maria Foster Silvestre, presente, assim como Danielle, nas bancas de qualificação e defesa de mestrado de Aline. As discussões realizadas nesses dois momentos foram significativas para a construção deste texto que, esperamos, seja apenas o primeiro de nossa parceria.

ENTRE REFORMAS NEOLIBERAIS E FALÁCIAS SOBRE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Propomos situar a criação e a implantação do Novo Ensino Médio como exemplo paradigmático do aprofundamento do projeto neoliberal-neoconservador no Brasil. Para isso, teremos que recuar ao contexto social e político de sua construção com o objetivo de expor como o mercado e a moral estão intrinsecamente ligados, sendo bases da ascensão da política antidemocrática também na periferia do capitalismo.

Não é nosso foco aprofundar as forças empresariais, midiáticas, judiciais e político-partidárias que se articularam no golpe à presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). No entanto, vale enfatizar que muitas das propostas constantes no documento “Uma ponte para o futuro”, agenda política publicada pelo então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 29 de outubro de 2015, foram colocadas em prática quando Michel Temer, vice-presidente até aquele momento, assume a Presidência da República — interinamente em 12 de maio de 2016, e de maneira definitiva a partir de 31 de agosto de 2016 do mesmo ano.

Tratava-se, assim, de uma ampla agenda política colocada em cena naquela conjuntura, que se escondia na justificativa de “corte de gastos” para atender aos interesses das classes empresariais e desarticular a classe trabalhadora. Vejamos alguns exemplos. A Proposta de Emenda à Constituição 241/2016, ou PEC 55, dependendo da Casa

legislativa, mais conhecida como a política do “teto de gastos”, congelava as despesas públicas por um período de até 20 anos, atingindo sobretudo áreas como saúde, educação e assistência social. Além disso, com a Desvinculação de Receitas da União (DRU), o governo federal já havia diminuído os aportes para as áreas sociais, em particular para educação, reduzindo em até 18% do investimento em demandas desse setor. Já a Reforma Trabalhista, aprovada em 2017, significou uma drástica mudança na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que prejudicou a atuação dos sindicatos e resultou em uma maior precarização das relações de trabalho. E não esqueçamos a Reforma da Previdência, aprovada em 2019 já sob o governo de Jair Bolsonaro, que aumentou o tempo de trabalho e o limite da idade mínima para que o trabalhador e a trabalhadora tenham direito ao valor integral de aposentadoria.

De modo resumido, o cenário apresentado indica uma escolha política que atendia ao mercado. Devemos acrescentar, contudo, que a redução Estado social não estava desvinculada da intensificação das chamadas “pautas morais”, as quais passaram a ser disputadas de modo estratégico no âmbito da política partidária representativa. Em consonância com o que ocorria também em outros países da América Latina, esses temas já estavam ganhando terreno desde a construção da falácia da “ideologia de gênero”. Como explica a cientista política Flávia Biroli (2020, p. 138), a campanha contra o gênero ganha protestos massivos em diferentes cidades latino-americanas entre 2016 e 2017 e tinha como foco “a contestação do gênero enquanto conceito acadêmico e dos estudos de gênero como área legítima de produção científica”.

No entanto, podemos observar como esse caldo cultural anti-gênero já estava sendo preparado nos anos anteriores. Nos anos de 2010 e 2011, ocorreram discussões no Congresso Nacional sobre a distribuição da apostila *Escola sem homofobia*, material que faria parte do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais: Brasil sem Homofobia. Tal programa, que já estava em andamento desde 2004, havia sido elaborado pelo governo

federal após ampla articulação de movimentos LGBTQIAPN+ e tinha como um de seus principais objetivos a “educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos” (Brasil, 2004, p. 7). Em discurso no debate sobre o material, Bolsonaro, então deputado federal, apontaria, de maneira enganosa, que o material em discussão seria “um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade”²⁶. A cartilha em questão passaria a ser apelidada jocosamente de “kit gay”.

Ainda para contextualizar essa atmosfera política, não menos importante é lembrar a criação, em 2004, do movimento “Escola Sem Partido”, que ganharia notoriedade política em 2014, no bojo dos debates do Plano Nacional da Educação, e no ano seguinte, quando os planos de educação foram discutidos nos municípios.²⁷ Nesse percurso, representantes do campo conservador de diferentes casas legislativas tentariam implementar o projeto “Escola Sem Partido” para, com isso, estabelecer a censura em sala de aula e o fim da laicidade do Estado. Defensores do projeto acusavam docentes, sobretudo da área de Ciências Humanas, de estarem a serviço do “comunismo” e da “ideologia de gênero” nas escolas por meio da difusão de conteúdos relacionados ao pensamento de Marx, de Paulo Freire e de discussões sobre gênero e sexualidade — temas esses presentes especialmente nas aulas de Sociologia.

Formou-se, assim, uma agenda educacional conservadora cujas proporções são sentidas até os dias atuais. Tanto nos debates para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), como nas discussões dos planos estaduais e municipais, as votações foram conturbadas e, muitas vezes, violentas.²⁸ Nas câmaras e assembleias legislativas, os

26 Dentre tantos veículos da mídia que abordaram o tema, sugerimos a leitura da matéria feita pela Diadorim, agência de jornalismo envolvida na defesa dos direitos da população LGBTQIAPN+, por ocasião dos 10 anos do veto ao material. Disponível em: <https://adiadorim.org/opiniaio/2021/05/10-anos-do-kit-gay-fake-news-que-viceu-simbolo-contra-a-populacao-lgbti-brasileira/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

27 Apesar de instável, a página oficial do Escola Sem Partido continua ativa: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

28 Dentre tantas pesquisas sobre o tema, sugerimos a dissertação de Pedro Nolasco Camargo Guimarães (2019). O autor acompanhou como as questões rela-

enfrentamentos entre grupos vinculados a igrejas cristãs, a partidos de direita e ao movimento Escola Sem Partido e grupos de militâncias feministas, antirracistas e LGBTQIAPN+ tiveram como consequência casos de agressões verbais e físicas. Representantes dos primeiros grupos conseguiram impor até mesmo a retirada de todo e qualquer termo relacionado a gênero — inclusive, “gênero literário” — da composição dos documentos finais, conforme demarca o sociólogo Amurabi de Oliveira (2021) em sua análise sobre o contexto.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O RETORNO DO “HIT GAY” E A DEFESA DA FAMÍLIA

Esse panorama resvalou também no cenário de 2017 por ocasião da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB)²⁹, impactando na Base Comum Curricular (BNCC)³⁰ – da qual o termo “gênero” foi também retirado de seu corpo textual (Oliveira, 2021). Em vez de negociar os parâmetros dessa reforma com o público que seria especialmente atingido por ela, como estudantes e profissionais da educação, o governo Temer optou por atender aos interesses de fundações empresariais envolvidas na elaboração da Reforma do Ensino Médio, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Itaú Social, Todos Pela Educação etc. Como se esse disparate não fosse suficiente, a aprovação da reforma

cionadas a “gênero” foram discutidas durante o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Jundiaí – SP, em 2015, analisando as estratégias utilizadas por diferentes sujeitos sociais envolvidos (educadores, educadoras, gestoras e gestores públicos, pessoas e grupos religiosos, políticos, entidades, militantes, movimentos sociais e mídia).

29 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

30 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr 2024.

tampouco contou com o respaldo coletivo, já que o governo fez uso de uma Medida Provisória (MP 746/2016) como artifício para antecipar o processo sem incluir a participação da sociedade.

Com isso, o Novo Ensino Médio consolidado a partir de tal reforma adequou-se às exigências do mercado. Sob o manto da defesa da “liberdade de escolha dos estudantes”, encontra-se a imposição da formação técnica-profissional. Os interesses do mercado ficam explícitos quando observamos o próprio linguajar adotado pela reforma, com o uso de termos como “competências”, “empreendedorismo” e afins, comumente usados no mundo empresarial. Esses impactos são sentidos inclusive nas áreas de formação geral básica, constituídas por quatro áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, Linguagem e suas tecnologias), nas quais também há prioridade da formação para o mercado em detrimento do pensamento crítico. Trata-se, assim, da adoção de um ensino por competências que, como já abordara em outro contexto Marilena Chauí (1984), molda os contornos do ensino à racionalidade dos interesses econômicos.³¹

Assim, o Novo Ensino Médio exemplifica de que modo se articulam mercado e moral: os ataques a disciplinas como Sociologia em suas abordagens sobre gênero e pensamento crítico não são apenas produtos de tal reforma, mas, como vimos, também consolidaram a base material na qual essa reforma se constituiu.

O peso e o efeito dessa articulação entre mercado e moral ficam explícitos durante a disputa eleitoral do ano de 2018. A campanha do então candidato Jair Bolsonaro, naquele momento, vinculado ao Partido Social Liberal (PSL), trouxe novamente à tona o fantasma da “ideologia de gênero”, usando-o como uma de suas principais armas políticas contra Fernando Haddad (PT), com quem disputada o pleito. Dentre as tantas *fake news* veiculadas, foi recuperada a história do suposto “kit gay” para acrescentar que a distribuição do material tam-

31 Nos primeiros capítulos de sua obra “O que é ideologia”, a filósofa Marilena Chauí (1984) constrói uma reflexão sobre o que seria e quais os efeitos produzidos por uma ideologia escolar organizada por competências, afirmando que essa lógica, quando aplicada no meio educacional, tende a limitar a formação de estudantes à lógica do mercado.

bém acompanharia a entrega de mamadeiras com formato de “piroca” — pênis — nas escolas. Tamanha foi a propagação dessa acusação que, mesmo após ser desmentida, Bolsonaro não somente venceria as eleições como reiteraria, em seu discurso de posse, o posicionamento contrário à “ideologia de gênero”.³²

Vale dizer que essa questão está longe de ser mera “cortina de fumaça”, como tem se propagado. Como bem explicam Wendy Brown (2019) e Melinda Cooper (2017), a conexão entre mercado e moral pode ser observada na construção capitalista da “família” e de como essa instituição é acionada pela extrema direita, da qual o bolsonarismo é parte. O fortalecimento de uma ideia de “família” estava atrelado a uma noção patriótica e fundamentalista religiosa, como podemos observar nos *slogans* “Deus, pátria, família” ou “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos”. Tal ideia também se manifestava no nome da pasta da qual Damares Alves foi ministra: era o “Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”. Mulher, no singular. Família, no singular.

Um retorno ao debate sobre as reformas neoliberais citadas acima pode auxiliar neste ponto. A privatização dos serviços públicos, o enxugamento radical do Estado social, o combate à organização da classe trabalhadora e a desregulação da acumulação do capital acabam obrigando a “família” a assumir as responsabilidades de assistência, cuidados, saúde e ensino. Nas dinâmicas da “família tradicional”, essas tarefas são impostas às mulheres, reatualizando, contra elas, violências materiais e simbólicas para o desenvolvimento do capital. Não se trata, portanto, meramente de uma “pauta moral”: tais valores neoconservadores são partes constituintes do capitalismo neoliberal.

32 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-fala-em-combater-ideologia-de-genero-veja-integra-do-discurso.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

APAGANDO AS LUTAS, APAGANDO A SOCIOLOGIA

Amparados numa ideia específica de “família” e de “mulher”, os ataques aos estudos de gênero e aos feminismos vêm sendo deflagrados há décadas, sobretudo após pautas feministas e LGBTQIAPN+ terem se disseminado na sociedade e adentrado na arena do campo das políticas públicas. Esses ataques podem se dar da forma como expusemos acima, ou seja, na construção de falácias de cunhos conservadores como a “ideologia de gênero” ou em *fake news* como a “mamadeira de piroca”.

Outra forma pela qual esses ataques ocorrem pode parecer mais sorrateira, mas igualmente violenta. Trata-se do apagamento das lutas, como as mobilizações estudantis que realizaram as ocupações escolares de 2016. Por um lado, o esquecimento dessas lutas retira de cena as resistências construídas contra a Reforma do Ensino Médio, que não foi acatada por amplas parcelas da sociedade. Em levantamento realizado por Mônica Ribeiro da Silva, coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, em parceria com a doutora em educação, Leda Scheibe (2017), observamos que, desde a apresentação da MP 746/2016, ocorreram cerca de 1.200 ocupações de prédios escolares, institutos federais e universidades no Brasil, envolvendo estudantes, educadoras e educadores que tinham posicionamentos contrários à aprovação dessa reforma. Quando focamos no movimento secundarista, observamos que este manifestou tanto seu descontentamento com o congelamento de verbas para a área educacional quanto sua desaprovação à maneira antidemocrática pela qual a Reforma do Ensino Médio foi construída. O movimento fez também críticas à estrutura curricular de tal reforma, pontuando o desequilíbrio entre formação profissional e humana, já que o Novo Ensino Médio proposto aumentaria a carga horária da primeira em detrimento da segunda.³³

33 Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/secundaristas-repudiam-medida-provisoria-que-reforma-ensino-medio-4476/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Por outro lado, o apagamento dessa história também invisibiliza o surgimento ou a consolidação, naquele momento, de diferentes coletivos feministas e LGBTQIAPN+ atuantes nas escolas e esconde o fato de que as ocupações foram, muitas vezes, lideradas por mulheres e grupos dissidentes, que realizaram uma série de atividades para debater temas voltados a gênero, sexualidade, racismo, arte, cultura, entre tantos outros. Essas experiências, forjadas na luta estudantil, têm sido sistematicamente apagadas no decorrer dos anos.

A união indissociável entre mercado e moral causou impactos violentos na educação pública brasileira, como podemos observar a partir da implantação do Novo Ensino Médio. Para situar a partir de nossa área de atuação, pesquisas demonstram que ocorreram mudanças significativas no ensino de Sociologia para a rede básica³⁴. A oferta dessa disciplina cumpria uma carga horária significativa a partir de sua obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio³⁵ e possibilitava o debate de temas relacionados a gênero em sua interseccionalidade com demais marcadores sociais da diferença. Contudo, o cenário de ataques à disciplina, com redução significativa de sua carga horária após a Reforma do Ensino Médio, além da censura aos estudos de gênero e perseguições a docentes, causaram situações de medo por parte de educadores e educadoras na abordagem de diferentes temas em sala de aula, como pontua a recente pesquisa de Aline de Souza da Silva (2024).

34 Dentre as diversas pesquisas sobre o tema, sugerimos o artigo “O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil?”, de Cristiano Bodart e Marcelo Cigales (2020), no qual abordam as contenções feitas aos avanços da disciplina de Sociologia no Brasil, desde a produção de livros didáticos até contribuições pedagógicas.

35 As disciplinas de Filosofia e Sociologia passam a ser obrigatórias nos currículos do Ensino Médio após a Lei nº 11.684, promulgada em 02 de junho de 2008 (Brasil, 2008).

MUDA O GOVERNO, CONTINUAM OS DESAFIOS

Ao mesmo tempo em que impôs a racionalidade neoliberal, com disciplinas como projeto de vida e destaque para o “mercado de trabalho”, o Novo Ensino Médio diminuiu a carga horária de disciplinas das humanidades, como Sociologia, nas quais reflexões críticas poderiam ser trabalhadas. Por mais resistências que sejam construídas por professoras e professores, há ainda um cenário de medo e perseguição – num modelo de trabalho precarizado e adoecedor como é atualmente o trabalho docente, fruto, também, das políticas neoliberais.

Esse engodo educacional, que perdurou durante todo o governo Bolsonaro (2018-2022), parecia ganhar sinais de esperança com a derrota eleitoral da extrema-direita. Entretanto, as poucas ações do governo Lula (2023-atual) não têm realizado mudanças concretas nesse cenário. Em março de 2023, estudantes e profissionais da educação de mais de 50 cidades brasileiras organizaram atos pela revogação do Novo Ensino Médio. Com essa pressão, o governo chegou a suspender a implementação, a criar um Grupo de Trabalho e a propor uma consulta pública numa tentativa de dialogar com a sociedade civil. No entanto, deixou claro que não haveria revogação³⁶ — como não houve até o momento. Novos protestos foram realizados em agosto do mesmo ano, novamente sem resultados substanciais.

Mais recentemente, a tramitação do PL 5230/2023, que altera, em parte, a Reforma do Ensino Médio, tem gerado novas manifestações. Embora o projeto tenha incorporado demandas de elevação da carga horária de disciplinas da formação básica, estudantes se uniram novamente para pressionar o Senado a rever questões pontuais e não inseridas no projeto de lei³⁷. Dentre as críticas direcionadas, destaca-se o oferecimento de um ensino precário, sem estrutura física e com

36 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/lula-diz-que-nao-vai-revogar-mas-aperfeicoar-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2024.

37 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/04/6834825-novo-ensino-medio-estudantes-pressionam-votacao-de-pl-no-senado.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

desequilíbrio entre formação profissional e formação crítica à camada mais pobre da população — o que, por consequência, aprofundaria a desigualdade em nosso país.

Além disso, o que temos visto por parte do Ministério da Educação é uma continuidade da prioridade no atendimento de demandas empresariais. Também convém mencionar o recente programa “Pé-de-Meia”³⁸, criado como justificativa para conter os altos índices de evasão escolar e apresentado como “um programa de incentivo financeiro-educacional”. Ao oferecer uma bolsa de 200 reais mensais a estudantes do Ensino Médio, o programa acaba por individualizar um problema coletivo que historicamente acompanha a educação pública brasileira. Por fim, vale também dizer que o ministro Camilo Santana (PT) ainda não expressou ações concretas que pudessem restaurar o debate sobre educação para a diversidade. Já por parte do Ministério das Mulheres, as perspectivas também são desanimadoras. Em entrevista recente, a Ministra Cida Gonçalves recusou-se a debater temas como aborto e justiça reprodutiva, além de não defender a importância da educação sexual nas escolas.³⁹

Por outro lado, vale pontuar que a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, em Brasília, teve como tema o “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. No documento aprovado na Plenária Final, que vai orientar o novo Plano Nacional de Educação para o período 2024-2034, foram incluídas a revogação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de uma defesa enfática de “condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual, por meio de políticas de formação e de infraestruturas específicas para este fim” (Brasil, 2024, p. 37).

38 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 22 abr. 2024.

39 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/03/nao-quer-reduzir-mulher-ao-aborto-diz-ministra-cida-goncalves.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Estamos, assim, diante de uma berlinda histórica. Embora não seja um problema novo, as relações entre mercado e moral se apresentam com novos elementos, nos quais a potencialidade crítica da educação pública se confronta com os interesses e as imposições do sistema capitalista neoliberal com sua estrutura estatal heterocisnormativa, deixando-nos uma série de desafios teóricos e políticos para a construção de novos enfrentamentos.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135-187.

BOGHSSIAN, Bruno. Lula diz que não vai revogar, mas aperfeiçoar reforma do ensino médio. **Folha de São Paulo**, UOL. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/lula-diz-que-nao-vai-revogar-mas-aperfeiçoar-reforma-do-ensino-medio.shtm>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 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 n. 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 Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição** [PEC 241/2016]. Altera o Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara Legislativa, 2016. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC%20241/2016. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5452, de 1º maio de 1943, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Conferência Nacional da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL DE FATO. MEC anuncia consulta pública sobre o Novo Ensino Médio. **Carta Capital**, [s. l.], 25 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-inicia-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil? **Pensar a Educação em Revista**, Florianópolis; Belo Horizonte, ano 5, v. 5, p. 1-15, 2020.

COOPER, Melinda. **Family Values**: Between Neoliberalism and the New Social Conservatism. New York: Zone Books, 2017.

CRISPI, Priscila. Novo ensino médio: estudantes pressionam Senado por mudanças em PL. **EU Estudante**, [s. l.], 09 abr. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/04/6834825-novo-ensino-medio-estudantes-pressionam-votacao-de-pl-no-senado.html>. Acesso em: 23 abr. 2024.

DA SILVA, Aline. **Na berlinda histórica**: o ensino de sociologia e de gênero frente aos ditames do capitalismo contemporâneo. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2024.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Uol Host**. [S. l.; 202-?]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GUIMARÃES, Pedro Nolasco Camargo. **Da pauta à margem**: gênero no Plano Municipal de Educação de Jundiá. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2019.

LUIZ, Jorge. 10 anos do “Kit Gay”: fake news que virou símbolo contra a população LGBTI+ brasileira. **Diadorim**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://adiadorim.org/opiniaio/2021/05/10-anos-do-kit-gay-fake-news-que-viceu-simbolo-contra-a-populacao-lgbti-brasileira/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. **Bella-terra journal of teaching and learning language and literature**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 002-e948, 2021.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

REDE BRASIL ATUAL. Secundaristas repudiam medida provisória que reforma ensino médio. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/secundaristas-repudiam-medida-provisoria-que-reforma-ensino-medio-4476/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SANTOS, Emily. Após críticas e consulta pública, projeto de lei que muda Novo Ensino Médio é enviado para o Congresso. **Portal G1**, 24 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/24/apos-criticas-e-consulta-publica-sobre-reforma-mec-apresenta-proposta-para-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2024.

UOL, notícias. Bolsonaro fala em combater ideologia de gênero. **UOL Notícias**, Brasília, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-fala-em-combater-ideologia-de-genero-veja-integrado-discurso.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PARTE 4

RELATO DE
EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS:
ENTRE O PESQUISAR
E O AFETAR-SE



CAPÍTULO 12

RELATO DE UMA PESQUISADORA

Ana Maria Colling⁴⁰

Neste início de ano, fechei um ciclo. Após doze anos de muito trabalho, muito empenho, amigades, solicitei meu desligamento da UFGD. Aportei “de mala e cuia” em Dourados, MS, agraciada com a bolsa de pesquisa PVNS (Professora Visitante Nacional Sênior da CAPES) para investigar a presença feminina na Guerra do Paraguai. Após dois anos a bolsa, foi renovada por mais dois e por lá fui ficando. Além de pesquisas no Brasil e Paraguai, ministrei aulas, participei de bancas, orientei mestrandos/as e doutorandos/as, conferi palestras, etc. Sobre a presença das mulheres na Guerra do Paraguai, escrevi alguns textos e continuo a pesquisa, agora sobre as chinas gaúchas. Como em todas as guerras as mulheres estão lá, mas sua presença não é registrada.

Quando cheguei de mudança a Dourados, trazendo meu carro numa cegonha, fui conhecer a cidade. Aluguei um apartamento no centro da cidade e, em minhas caminhadas, só encontrava casas lindíssimas com jardins que se alastravam até as ruas. Perguntei a um amigo: “nesta cidade não tem pobres?”. “Circule, Ana, circule”, disse ele. E ao circular pela periferia encontrei a pobreza. Lembrei-me daquele velho ditado, “onde existem muitos ricos, há muitos pobres também”.

40 Historiadora e pesquisadora, especialista no estudo da história das mulheres, relações de gênero e sexualidades.

Com meu carro, solitária, fui conhecer as cidades vizinhas, era o meu programa dos domingos. Fátima do Sul, Amambai, Itaporã, Douradina, Maracaju. Em Sidrolândia fui palestrar na Câmara de Vereadores. Ponta Porã era o caminho para as compras em Pedro Juan Caballero, Paraguai. Aliás essa fronteira é incrível. Uma rua que divide o Brasil do Paraguai e, em muitos trechos, mesinhas com cadeiras no canteiro central. Em Ponta Porã, quase no Paraguai, há um Instituto Federal.

Mas, a impressão que ficará eternamente gravada em minha memória foi a presença dos indígenas Guarani Kaiowá pelas ruas da cidade. Nos supermercados, por exemplo, as mulheres indígenas são consumidoras, mas não enxergamos um indígena trabalhando, nem como empacotadores ou faxineiros. Pelas ruas de terra vermelha, mulheres índias de bicicleta, carroça, caminhando, vendendo mandioca e milho verde. Dourados possui a maior população indígena urbana do Brasil. As aldeias estão dentro ou muito próximas da cidade. A violência é diária. Para muitos, mulheres e homens, pobres e ricos, a concepção é de que índio bom é índio morto. Quase um paradoxo a essa concepção, a UFGD possui uma Faculdade Indígena, onde recebe especialmente alunos índios terenas e guaranis.

Dessa minha surpresa e indignação resultou a publicação de um belíssimo livro assinado por Losandro Tedeschi, eu e a estudante de graduação de História Fabiane Fernandes. Fabiane possuía um trabalho social nas aldeias e fotografou o cotidiano de mulheres guarani kaiowá. Foram mais de trezentas fotos para nós selecionarmos (as fotos são das aldeias Jaguapiru, Bororó e Panambizinho, os acampamentos Apyka'i, Ita'y e Guyra Kamb'y, e as mulheres pelas ruas de Dourados). A seleção foi difícil pois todas as fotos eram lindas, algumas tristes e marcantes e, no final, resultou na publicação do livro *Mulheres Kaiowá e Guarani: Expressões*⁴¹. Somente com fotografias, o único texto é a apresentação feita por Losandro e eu, os organizadores. Fabiane com mais duas cientistas sociais produziram em 2013 o documentá-

41 O livro está disponível para download no Portal de Livros Abertos da UFGD: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/145>.

rio *Flor brilhante e as cicatrizes de pedra*⁴² onde relata o cotidiano de uma matriarca da aldeia Jaguapiru e o drama de sua família que sofre as consequências da exploração da mineração nas proximidades da aldeia.

O livro *Mulheres Kaiowá e Guarani: Expressões* é um orgulho para mim, já possui várias edições e, de uma certa maneira, foi uma resposta ao tratamento preconceituoso e violento aos povos originários que todos presenciamos. Como historiadores das relações de gênero, Losandro e eu, pretendemos, com essa publicação, mostrar ao mundo as mulheres guarani kaiowá em sua beleza, em todas as idades e em várias atividades.

Além da obra sobre as mulheres Guarani Kaiowá, que possui o selo da Editora da UFGD (EdUFGD), outro livro que tive o privilégio de produzir por essa editora foi *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino*⁴³. Esse pequeno livro, que teve sua 1ª edição em 2014, já possui várias reimpressões. Fruto de uma profunda pesquisa que demonstra que o corpo feminino foi uma construção histórica, filosófica, médica, pedagógica, psicológica e jurídica. Michel Foucault nos ensina que as relações de poder constroem inclusive sujeitos, e que práticas discursivas e não discursivas receitam o que é ser homem e o que é ser mulher e o lugar que cabe a cada um neste mundo. É um pequeno livro que possui uma vendagem muito grande porque auxilia especialmente as mulheres em refletir como a cultura desqualificou o feminino, e o corpo está no centro desse processo.

Em 2015, Losandro e eu cometemos uma ousadia acadêmica. Organizamos o *Dicionário Crítico de Gênero*⁴⁴, que em sua primeira edição apresenta 148 verbetes narrados por 137 autores/as. O prefácio, brilhante, é de Michelle Perrot, historiadora francesa, ícone internacional

42 O documentário está disponível em: <https://fagtar.org/historiascompartilhadas/florbrilhanteguaranikaiowa/>

43 O livro está em acesso aberto no catálogo da Editora da UFGD, disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/44>.

44 A 2ª edição da obra está disponível no Catálogo da EdUFGD: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/2>.

da história das mulheres e das relações de gênero. Os intelectuais que escrevem os verbetes são especialistas na temática a eles destinada e são de vários países. Em 2016 a Editora da UFGD indicou a obra para concorrer ao prêmio em Ciências Humanas da ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias). Ao sermos selecionados entre as três obras que disputariam o prêmio, já estávamos premiados. Afinal, estávamos em Dourados, sede da UFGD, considerada periferia do país, e gênero estava sendo amaldiçoado pelo governo de plantão que tentava criminalizar os estudos de gênero, tanto com a proposta nefasta de Ideologia de Gênero como a Escola sem Partido. Quando conquistamos o 1º lugar festejamos com a EdUFGD esse reconhecimento nacional.

Essa obra está em sua 2ª edição, já caminhando para a 3ª, possui 162 verbetes escritos por 156 autores/as. Cabe destacar, nas duas edições, o primor do projeto gráfico feito pela Marise M. Frainer. O Dicionário Crítico de Gênero se transformou em obra de consulta de pesquisadoras/es que trabalham com história das mulheres, relações de gênero e sexualidades.

Como pesquisadora da UFGD, com o selo da Editora Oikos, publiquei em 2021, *A cidadania da mulher brasileira. Uma genealogia*. O livro traz o selo da UFGD, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), do Laboratório de Estudos de Gênero (LEGHI) e da Cátedra da UNESCO. Em 294 páginas tento demonstrar como se construiu a cidadania da mulher no Brasil, passando por práticas discursivas e não discursivas, constituições e códigos. Ao final pergunto que cidadania é essa que coloca o Brasil no quinto país do mundo que mais mata mulheres e o 1º que mais mata transexuais? Onde estão os Direitos Humanos, são somente para humanos e não humanas?

Em minha estada na UFGD fiz parte do LEGHI e da Cátedra da UNESCO Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras, onde continuo atuando. Imagino que, o que deve ter marcado minha passagem pelo PPGH da UFGD foram minhas publicações e minhas orientações. A impressão que tenho é que as aulas passam, apesar de marcar alguns alunos e alunas. E ministrei muitas aulas. Mas as publicações e orientações permanecem.

Quanto às orientações de dissertações e teses, elas dizem muito de nós, pois somente orientamos trabalhos cujas temáticas dizem respeito às nossas pesquisas ou que nos afetam de alguma maneira. Farei uma breve descrição de minhas orientações de mestrado e doutorado e que me deram muito prazer em compartilhar e dialogar saberes:

Dissertações de mestrado:

1. “Saindo do armário”. Porque é tempo de abertura: memórias, identidades e representações por meio do Lampion da Esquina (1978-1981). Mariana Gimenez;
2. As biografias de Chiquinha Gonzaga (1835-1935). História, gênero e transgressão feminina. Mona Mares Lopes da Costa Bento;
3. Análise dos discursos sobre as mulheres no Jornal Correio do Norte (1947-1950). Bruna Brandel Melek;
4. Use sua capacidade de vender-se em até 20 palavras. Entre o dito e o não dito: gênero e sexualidade nos classificados pessoais da Folha de São Paulo. Emili Sabrina da Silva;
5. “Que horas ela volta”. A senzala moderna e o trabalho doméstico no Brasil. Jackeline Kojima Ikuta.

Teses de Doutorado:

1. Entre o samba e a bossa-nova: sobre a canção popular brasileira (1930-1958). Julieta Soares;
2. Campo Grande, espaços públicos e imagens. Lenita Calado;
3. O documentário Divinas Divas (2016) e as representações de uma memória sobre as travestis artistas na ditadura militar (1964-1985). Bruno do Prado Alexandre;

4. A violência de gênero na trajetória de Dorcelina Folador, prefeita assassinada em Mundo Novo/MS. Guilherme Luis General Miranda.

Co-orientações de doutorado:

1. As Dinás do Araguaia: diferentes trajetórias de uma luta contra a ditadura militar. Ary Albuquerque Cavalcanti Junior;
2. Representações da identidade nacional na imprensa: o “ser brasileiro” na Revista Brasileiros. André Giulliano Mazini.

Neste momento, ao arrolar as dissertações e teses que orientei, as bancas que participei, reconheço que contribuí para o PPGH da UFGD. Um grupo de docentes prioritariamente masculino e que teve a sensibilidade em reconhecer a importância dos trabalhos relativos à história das mulheres, das relações de gênero e das sexualidades.

Credito ao LEGHI e à Cátedra da UNESCO a procura por essas temáticas que dizem respeito a questões muitas vezes espinhosas. Também às publicações de Losandro Tedeschi e minhas que sempre se voltaram a esses temas. Arrolei aqui alguns livros mas contribuí com muitos textos em periódicos. A violência contra as mulheres brancas, negras e indígenas tem sido um tema, triste e espinhoso, em que tenho me debruçado.

Quero finalizar, declarando meu amor à História, a cada dia mais profundo, pois credito a ela os avanços e as estagnações por que passamos. Quando assistimos políticos conservadores pedindo a volta a ditadura militar no Brasil, nos damos conta de que falamos pouco sobre ela e suas consequências nefastas, em todos os níveis de ensino. Quando assistimos políticos (em sua maioria homens) conservadores muitos deles ligados às igrejas, decidindo o que a mulher pode fazer com seu corpo, barrando todas as iniciativas de descriminalizar o aborto, por exemplo, sentimos que falamos muito pouco sobre isso. Mas a História é o espaço privilegiado para esses debates.

Quero deixar aqui registrada a importância que credito à Universidade Federal de Dourados, o PPGH e tantos outros, que acolhem temas muitas vezes espinhosos, não se furtando ao debate. Reconheço o espaço privilegiado que possui o agronegócio e conseqüentemente a luta contra os indígenas em muitas regiões brasileiras, e o Mato Grosso do Sul é uma delas, e mesmo assim a UFGD não se furta ao debate.



CAPÍTULO 13

PIVIC COMO UMA EXPERIÊNCIA FEMINISTA E AFETIVA

Kleire Anny Pires de Souza⁴⁵

Claudia Regina Nichnig⁴⁶

As experiências podem ser individuais e coletivas, porém, dentro das experiências, a presença do amor e dos afetos transformam-nas em algo mais positivo e profícuo. Bell hooks exemplificou que o amor é uma prática coletiva, experienciada e vivida em conjunto. Não há possibilidade de construir uma sociedade próspera sem a presença do amor. A ciência, conhecida por sua racionalidade e sua dureza, talvez por muito tempo tenha ignorado a vantagem que o amor poderia oferecer à sua prática. Afinal, ao realizar procedimentos metodológicos, exige-se técnica, mas ainda somos humanos por trás do trabalho metódico. Tive a oportunidade de viver essa prática, de viver para além do método científico, pensando na construção de projetos com práticas coletivas amorosas a partir dessa ideia de amor. Hoje, no doutorado, ao lembrar das minhas memórias, tenho a grata alegria de perceber que a experiência de coletividade que tive o prazer de conhecer me alavancou enquanto pesquisadora e colaborou com o desenvolvimento da minha carreira acadêmica. Durante o terceiro ano do curso de

45 Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), bolsista CAPES, membro do Laboratório de Ensino de História (LEH).

46 Professora Doutora em Ciências Humanas (UFSC) e Doutora em História (Udesc).

História, cursado, na Universidade da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul, tive a grata surpresa de conhecer uma professora visitante que demonstrou que os professores não precisavam ser distantes e impessoais. Poderíamos sim estabelecer laços, e que esses laços não eram um problema e que prejudicariam as práticas científicas, deturpando os processos técnicos.

A professora Claudia Regina Nichnig, professora convidada, ministrou a disciplina de Projetos de Pesquisa, e a partir daí nos conhecemos e estabelecemos um forte laço de amizade. Essa experiência seguiu muito bem o que bell hooks discute em seu livro *Tudo Sobre o Amor* (2021), falando que o amor é uma força que modifica as sociedades e as práticas sociais, possibilitando que seja uma potência. Aprender com amor é melhor do que aprender com desdém, sentir que alguém confia em você, acredita no seu potencial e compartilha seus sonhos. Talvez essa seja uma utopia para muitos, até um exagero, mas de fato foi a concretude desse processo, a elaboração do projeto junto com a professora Claudia. Ela ouviu atenta e pacientemente, apontava meus erros e me ajudava a corrigi-los, tudo com paciência. Ajudou a florescer minha pesquisa e compreender qual o caminho eu gostaria de seguir, pensando não só em meus desejos, mas nas possibilidades. O projeto elaborado na disciplina criou um forte vínculo de amizade que resultou em uma aproximação científica, com recomendações e possibilidades. A partir daí, ao fim da disciplina, resolvemos juntas realizar uma nova pesquisa, porém agora na modalidade de Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). Esse foi o incentivo necessário para compreender que eu poderia sim ser pesquisadora, e esse novo caminho foi aberto diante de mim graças à vontade de ensinar da professora Claudia.

A professora, advinda do Direito, buscou se solidificar na historiografia, cursando História e com seu vasto conhecimento em discussões de Gênero e História das Mulheres, incentivou-me a conhecer esse caminho. Acima de tudo, ela fortaleceu minha confiança que, ao redor de tantos espaços de poder sobre a posse masculina, exemplificou sua vontade e possibilidade de ocupar um espaço de poder de maneira responsável e incentivadora, como uma professora.

A professora Claudia me deu recomendações de leituras e ensinou os caminhos possíveis. A partir daí realizei minha primeira pesquisa no campo dos estudos das sexualidades e História das Mulheres, um trabalho de muita importância para o início da minha trajetória acadêmica: uma série de discussões sobre estupro corretivo de mulheres lésbicas e como fazer esse trabalho se materializar a partir de um debate historiográfico e metodológico. Adoro lembrar que as correções do trabalho nunca vinham editadas, prontas, mas sempre com indicação de como ele deve ser feito e o porquê deveria ser feito daquela maneira, com justificativas e incentivos para que eu aprendesse a fazer o caminho metodológico. Em momento algum a professora limitou minha capacidade ou ocultou minha estética de escrita. Seu incentivo foi essencial para a pesquisa. O projeto resultava em um artigo de 15 páginas, apresentado aos órgãos responsáveis, com o apoio da coordenação do curso de História (FCH/UFGD), sob a direção da professora Adriana Aparecida Pinto, que foi quem ajudou a estabelecer o vínculo institucional do PIVIC com a parceria da professora visitante Claudia Regina Nichnig.

Às vezes, penso que as universidades têm espaços limitantes com essa ideia de que o visitante é alguém de “fora”, um “desconhecido” sob suspeita. Acredito que a construção de uma comunidade acadêmica depende completamente desse vínculo para além do comum, do local, deve extrapolar as paredes da universidade. A construção dos indivíduos que participam daquele local depende de um diálogo amplo, com várias possibilidades e caminhos de se aprender, talvez até a mesma coisa, porém de formas diferentes, com outros olhares. Acima de tudo, é bom saber que existe a chance de aprender com calma, respeito e atenção na universidade. Receber um visitante é como quem abre as portas da “casa” para acolher aquele que chega; e, nesse acolhimento, saber ouvir suas histórias, conhecer seus caminhos percorridos até sua chegada ali. É preparar a mesa para partilhar, ouvir e ter espaço para ser ouvido.

As mulheres dentro do projeto patriarcal são constantemente socializadas, instigadas a serem inimigas, porque dessa forma o patriarcado se fortifica; enquanto nos odiamos, eles vão vencer. Atuar

de forma amorosa, como exemplifica hooks, está para além do amor “romântico”. É a melhor possibilidade para criar uma sociedade mais justa, mais igualitária e que ainda possa existir uma possibilidade de futuro. Se aliar não é somente contra “algo”, ou “alguém”; se aliar é proporcionar que outra mulher também vença a partir do espaço que você conseguiu construir, é fortalecê-la, sonhar juntas com um futuro melhor. De fato, não é um caminho fácil, ainda mais no meio científico, onde sempre fomos instigadas a uma racionalidade, à construção metódica e apática das coisas. Porém, a necessidade de humanização desse processo não fere a ética, não abala nenhum passo do método científico, que é rigoroso e necessário. Entretanto, esse método não precisa pertencer para sempre a regras do século XIX, podemos sim ser compassivos, amáveis, respeitosos e humanizar esse processo, nos tornamos amigas, tecer histórias juntas nesse modo de produção de pesquisa, ainda mais quando se trata de temas sensíveis como estudar violência a partir da História das Mulheres.

O meu projeto perdurou por um ano, finalizando com um artigo bastante promissor que contribuiu para que eu pudesse ingressar no mestrado em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A experiência e a amizade contribuíram para que obtivesse o primeiro lugar com meu projeto, que foi primariamente construído em conjunto e adaptado às questões do programa da Udesc. Isso não se trata apenas de “passar”, de “ganhar”, trata-se de demonstrar que experiências afetivas dentro da pesquisa acadêmica podem ser proveitosas para o coletivo, para a sociedade, para além de estabelecer ótimas histórias e amizades.

Sem dúvida, essa experiência PIVIC contribuiu para que hoje eu esteja elaborando minha tese de doutorado, carregando os ensinamentos que a professora “visitante”, hoje grande amiga, me proporcionou. Carrego comigo até hoje seus ensinamentos metodológicos, mas acima de tudo a experiência de vida. O uso da frase “o futuro é feminista” talvez caiba bem aqui. Este relato é uma forma de demonstrar que o respeito e a amizade podem sim existir na produção acadêmica e que esses laços ajudam a construir esse futuro melhor que a gente tanto anseia. Espero que futuramente eu possa ser a visitante, a amiga,

me espelhando na grande pesquisadora que me ajudou a forjar o meu caminho para que possa ser assim também. O amor, de igual forma, cria legados, afinal é um ato político.

ENTRE O OUVIR E O SENTIR: O PROFESSORAR

Se para a então aluna, hoje amiga, esta possibilidade de uma pesquisa coletiva e engajada se transformou numa experiência que a permitiu realizar outras possibilidades de pesquisa e abrir outros caminhos, para além da academia, um caminho afetivo, eu enquanto professora também me senti acolhida naquele gesto, em que senti também meu trabalho reconhecido. Conexões possíveis, esperadas, mas nem sempre efetivadas. Nesse caso, uma conexão se efetivou entre aproximações teóricas e epistemológicas que criaram laços afetivos, que nos afetaram, uma a outra.

Afinal, na graduação de História, assim como foi a experiência com a aluna, a coautora e amiga, outros estudantes transformaram seus trabalhos de projeto de pesquisa, realizados na disciplina, em projetos de pesquisas, os quais foram submetidos a apreciação de seleções de mestrado. Foi uma forma de efetivamente participar dos projetos de pesquisa daquelas e daqueles estudantes e perceber que existia (e ainda existe) uma demanda por projetos que pretendem discutir e aprofundar seus temas a partir dos aportes teóricos dos estudos feministas, de gênero e também do campo das sexualidades. Afinal, são trabalhos que se desenvolvem a partir de uma perspectiva histórica, mas que tem a marca da interdisciplinaridade e que precisam efetivamente de um diálogo interdisciplinar. E claro, se a História pouco permitiu abrir suas perspectivas e janelas para outros diálogos, a musa grega Clio já saiu do armário e percebeu que além de tratar das perspectivas relacionais e das relações de poder desiguais na sociedade, é preciso historicizar as sexualidades dissidentes, a heteronorma e/ou a cisheteronormatividade. Além de outras temáticas como os estudos das violências, bem como das emoções e das sensibilidades, temas e

abordagens que outras áreas das humanidades já se debruçaram, mas que a História pouco a pouco vem se debruçando para pensar essas temáticas, sem deixar de estudar os fenômenos sociais a partir das temporalidades e declinar do rigor historiográfico.

As demandas daqueles e daquelas estudantes de graduação, da disciplina de Projetos de Pesquisa em História, nos fizeram perceber que há muitos alunos e alunas interessadas em dialogar com as temáticas de gênero, feminismos e sexualidades na UFGD e essa também foi a conclusão relativa a atuação na Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁴⁷. Mas o que mais me interessa é afirmar — assim como nos aponta a estudante que me enche de orgulho de ter participado de sua trajetória, agora doutoranda em História pela Udesc — que é possível aprender a ensinar de outra forma, quando se permite ter olhos para ver e ouvidos para ouvir as demandas, as questões e os sonhos dos alunos, alunas e *alunes*. Estas e estes são, assim, como nós professoras, sujeitas cheias de sonhos e esperança, de um mundo melhor, de mais igualdade e empatia, no ensino e nas práticas de pesquisa. Não basta apenas ensinar, é preciso aprender a ser escuta e, diariamente, promover práticas educativas que sejam mais dialógicas e amorosas. Para que a cada novo dia, possamos ter um novo esperançar. Assim, encerramos este texto compartilhado de forma afetuosa e afetiva, citando bell hooks:

Contudo, quando nos comprometemos com o amor verdadeiro, estamos comprometidos a sermos mudados, a sermos afetados pela pessoa amada de uma maneira que nos permite ser mais autorrealizados. Esse compromisso com a mudança é uma escolha. Acontece como um acordo mútuo (hooks, 2021, p. 214).

47 Foi o que também afirmou a professora Anna Carolina H. Amorim em suas experiências como orientadora na graduação em Ciências Sociais da UEMS e no Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória), da mesma instituição.

REFERÊNCIA

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

ORGANIZADORAS

Claudia Regina Nichnig

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003), graduação em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (1999), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013) e doutora em História pela na Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi professora visitante da Universidade Federal da Grande Dourados, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD), nos períodos de 2018-2020 e 2022-2024. Atualmente é professora adjunta do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus de Campo Mourão, e do Mestrado em História Pública (PPGHP-UNESPAR). Atua nos seguintes temas: história das mulheres no Brasil, estudo das relações de gênero, História dos feminismos no Brasil, ensino de História, ensino das relações étnico-raciais, História e Direito, conjugalidades entre pessoas do mesmo sexo e homoparentalidades no Brasil e França, Violências de Gênero, Meninas e Mulheres Indígenas no Brasil contemporâneo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7664408692666022>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9689-8112>.

Anna Carolina Horstmann Amorim

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta na disciplina de Antropologia no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UEMS)UEMS e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGANT/UFGD). É pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) da UEMS. Realiza pesquisa nas áreas de gênero, feminismos, lesbianidades, homoparentalidades, parentesco, educação e diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1122992031844419>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7160-1917>.

Juliana Grasiéli Bueno Mota

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008), mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (2011) e doutorado em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (2015). Atualmente é professora na Universidade Federal da Grande Dourados, onde leciona na Faculdade de Ciências Humanas nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia. Coordena o Grupo de Pesquisa Geografias e Povos Indígenas (GeoPovos Ñandereko). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografias e povos indígenas, movimentos sociais, cultura, relações étnico-raciais e epistemologias do sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0584039873715893>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-1555>.

AUTORAS E AUTOR

Adriana Aparecida Pinto

Professora Associada II, docente no curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Lattes: 8878108728944572.

E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6496-3744>.

Aline de Souza da Silva

Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD) com bolsa Capes. Professora da rede pública do Estado de São Paulo. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na qual foi bolsista Capes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

E-mail: aline.silva0301@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1219612579646713>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3340-5018>.

Ana Maria Colling

Possui mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado também em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com estágio em Coimbra, Portugal. Especialista em História das Mulheres e das Relações de Gênero, possui diversas publicações sobre essas temáticas. Pesquisadora da UNESCO junto à Cátedra Gênero, Diversidade Cultural e Fronteiras e do Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI). Entre suas obras destacam-se *A resistência da mulher à Ditadura Militar no Brasil* (Ed. Rosa dos Tempos); *Tempos diferentes, discursos iguais – a construção histórica do corpo feminino* (Ed. UFGD); organização do *Dicionário Crítico de Gênero* (Ed. UFGD), que recebeu o Prêmio ABEU (2016) na Categoria Ciências Humanas; *A cidadania da mulher brasileira. Uma genealogia* (Ed. Oikos).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5500-4517>.

Adelino Aparecido de Oliveira Schibilski

Graduado em História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e pós-graduado (latu senso) em Instituições Políticas e Processos Sócio-Históricos pela UEMS. É praça da Polícia Militar de Mato Grosso do Sul desde 2010 e atualmente está lotado na 3ª Companhia Independente de Polícia Militar em Amambai, atua no setor de projetos e programas, como membro da equipe técnica do Programa Mulher Segura, instrutor do projeto Reinventando Masculinidades e do Programa Educacional de Resistência às Drogas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-2144>.

Camile Cecília dos Anjos

Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestrado e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora substituta na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).

E-mail: camileanjos@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2188120889211432>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0531-9403>.

Catia Paranhos Martins

Psicóloga com graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em Assis. Especialista em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Saúde do Trabalhador/a pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Atualmente é professora da graduação e da pós-graduação em Psicologia e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora da Cátedra UNESCO/UFGD Gênero, Diversidade Cultural e Fronteiras. Temas de estudo e trabalho: Psicologia Social, Sistema Único de Saúde, HumanizaSUS, Saúde Indígena/Indigenista, Saúde Mental, Loucura, Desejo, Fronteiras, Estéticas Feministas e Ameríndias, Cartografias.

E-mail: catiamartins@ufgd.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4905-5865>.

Carla Maria Monteiro de Souza

Mestra em História (PPGH) da Universidade Federal da Grande Dourados. Doutoranda em História (PPGH) Universidade Federal de Alagoas. Bolsista FAPEAL. Conselheira do Instituto Aníkúlápó.

E-mail: mariamonteiro.carla84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1019-7199>.

Danielle Tega

Professora adjunta na Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas com doutorado sanduíche na Universidade de Buenos Aires. Realizou pós-doutorado no Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. É autora dos livros *Tempos de dizer, tempos de escutar: testemunhos de mulheres no Brasil e na Argentina* (Ed. Intermeios/Fapesp, 2019) e *Mulheres em foco: construções cinematográficas brasileiras da participação política feminina* (Ed. Unesp/Cultura Acadêmica, 2010).

E-mail: danielle.tega@ufg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3894196418598238>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-7188>.

Ilsyane do Rocio Kmitta

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2007), graduação em Administração pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) (1996), mestrado em História pela UFGD (2010) e doutorado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2016). Pós-doutorado em andamento Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É historiadora, pesquisadora e professora universitária.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-6983>.

Jacy Caris Duarte Vera

É mulher indígena do povo Guarani, mãe do João Pablo, antropóloga, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – Ciências da Natureza. Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e professora na Escola Municipal Pancho Romero em sua tekoha Yvykuarusu/Takuaraty, em Paranhos, Mato Grosso do Sul (MS). Tem experiência de atuação na área de Etnologia Indígena, com ênfase nas temáticas de organização social, gênero e ciências da natureza entre e com os Kaiowá e Guarani em MS.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7823-7825>.

Kleire Anny Pires de Souza

Licenciada em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2021). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2023). Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (Udesc) com área de concentração em História do Tempo Presente. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino de História (LEH) da Udesc. Tem interesse em temas voltados para violência contra mulher, questões lésbicas e representações.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3939-9173>.

Lauriene Seraguza Olegário e Souza

É antropóloga, indigenista e professora na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e no em Educação e Territorialidade (PPGET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em An-

tropologia Social (PPGAS-USP) em 2022. Mestra em Antropologia pelo PPGAnt/UFGD em 2013 e licenciada em Letras pela FALE/UFGD em 2006. Tem experiência de atuação junto aos Guarani e na área de Etnologia Indígena, com ênfase nas temáticas de organização social, parentesco, política, gênero e demarcação das terras indígenas entre e com os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9825-6626>.

Leoné Astride Barzotto

É doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2008) com doutorado-sanduiche (CAPES) pela Indiana University at Bloomington, Estados Unidos (2007). Professora Associada IV da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Parecerista de inúmeras revistas. Tem experiência na área de Letras, atuando, principalmente, nos seguintes temas: literaturas de expressão inglesa; língua inglesa; literatura inglesa pós-colonial; pós-colonialismo; interface entre língua, cultura e literatura; identidade cultural; processos migratórios; transnacionalismo e mobilidades culturais; América Latina e Caribe. É membro do GT da ANPOLL: Relações Literárias Interamericanas desde 2008 e coordenadora do GT, gestão 2018-2020. Fez Pós-Doutorado em Literatura com estágio na Universidade da Califórnia em Berkeley (CAPES, 2015-2016). É bolsista produtividade do CNPq - PQ 02.

E-mail: leonebarzotto@ufgd.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-9518>.

Paula Faustino Sampaio

Licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande, mestra em História pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora do curso de História, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Participa do grupo de estudos e pesquisas em História Indígena e do Indigenismo UFGD. Autora do livro *Indígenas mulheres entre colonialismo e resistência de longa duração, século XX e XXI*, pela Ed. Cancioneiro.

E-mail: paulafaustinosampaio@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3993-5060>.

Tânia Regina Zimmermann

Professora nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-5535>.

