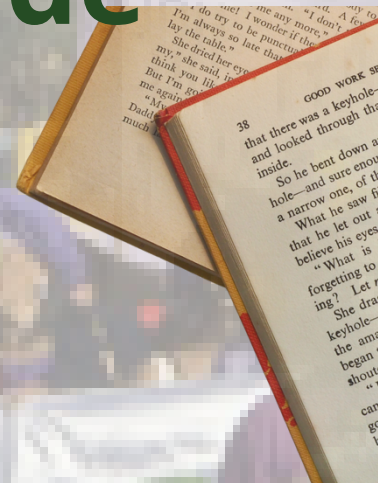


a nômala

Revista do Grupo de Pesquisa Anômalos/UFCAT/CNPQ

V. 2 N.2 JUL/DEZ 2022

Educação popular e Interseccionalidade



A **RAL – Revista Anômalas** é um periódico editado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero, Sexualidades, Classe e Etnicidades/Raça (ANÔMALOS) e também pela Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Catalão, que tem por objetivo a publicação de artigos, entrevistas, documentos, resenhas, ensaios e dossiês temáticos, que contemplem os estudos que atravessam o eixo produzido pelos distintos marcadores sociais da diferença a partir da utilização da categoria interseccionalidades, ressaltando a capacidade contestatória dos grupos, sujeitas, sujeitos e sujeitos para além da norma.

Editora Chefe (2021-2023)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Editores Gerente (2021-2023)

Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto (PPGH-UFSC)

Izabela Pereira e Lopes (UFCAT/UEG)

Diagramação

Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto (UFSC)

Izabela Pereira e Lopes (UFCAT/UEG)

Conselho Consultivo (2021-2023)

Alejandra Oberti (UBA)

Ana Maria Colling (UFGD)

James Naylor Green (BROWN)

Luciana de Oliveira Dias (UFG)

Olga Magalhães (UNIVERSIDADE DE ÉVORA)

Renan Honório Quinalha (UNIFESP)

Sarah Wagner York

Conselho Editorial (2021-2023)

Anne Caroline Fernandes Alves (FES-GO)

Débora de Faria Maia (ANÔMALOS - UFCAT)

Eriziane de Moura (ANÔMALOS – UFCAT)

Flávia Pereira Machado (IF-GOIANO)

Getúlio Nascentes da Cunha (UFCAT)

Guilherme Passamani (UFMS)

Janaina Ferreira dos Santos Silva (UFF)

Jorge Luiz da Silva Alves (PPGH – UFSC)

Keides Batista Vicente (UEG)

Marcos Marinho (UFG)

Marcos Vinícius da Silva (ANÔMALOS – UFCAT)

Rodrigo Espiúca dos Anjos Siqueira (UFRGS)

Santiago Joaquin Insausti (UAM)

Vinícius Correia Zanolli (FU-BERLIN)

Comitê de Avaliadores 2022

Ana Raquel Costa Dias, Anne Caroline Fernandes Alves (FES – GO), Darliane dos Santos Amaral, Eliane Martins de Freitas (UFCAT), Henrique Cintra, Janaina Ferreira dos Santos da Silva (UFF), Jorge Luiz da Silva Alves (PPGH – UFSC), Lenilda Damasceno Perpétuo, Marcos Carvalho Lopes, Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto (UFSC), Sirlene Moreira Fideles, Vera Lúcia Alves Mendes Paganini, Vinícius Zanolli (FU-BERLIM).

Universidade Federal de Catalão
Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais

ANÔMALAS

Educação popular e Interseccionalidade

REVISTA ANÔMALAS, Catalão – GO, v.2, n.2, p.1-179, jul/dez. 2022

Apoio:

Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais - UFCAT

SUMÁRIO

Educação popular e Interseccionalidade

APRESENTAÇÃO	7
Keides Batista Vicente e Aline Costa Luz	

ARTIGOS DOSSIÊ

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL.....	10
Renan Figueiredo, Maria Zenaide Alves, José de Lima Soares	

CLUBES DE MÃES E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DAS RESISTÊNCIAS TECIDAS NA(S) PERIFERIA(S).....	26
Danielle Willeman Sutil de Oliveira	

A PLURIATIVIDADE ENTRE AGRICULTORES FAMILIARES FEIRANTES DE PITANGA – PR	40
Marilda Lisbôa Machado	

APONTAMENTOS FEMINISTAS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR INTERSECCIONAL	55
Paula Vielmo	

MEDUSA E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL	68
Carla Santos Ferreira e Christopher Juan Carlos Martins	

A INTERSECCIONALIDADE DA AFROPERSPECTIVA DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE FILOSOFIA: LEI FEDERAL 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA	84
Wudson Guilherme de Oliveira	

ARTIGOS LIVRES

É A ÂNSIA DE QUEM NUNCA FALOU”: REPRESSÃO À LESBIANIDADE E AO MOVIMENTO LESBIANO ORGANIZADO NA “ABERTURA POLÍTICA”	102
Elísia Gomes da Silva e Jaíne Chianca da Silva	

ENTRE AFETOS E AFETAÇÕES: ARTIVISMOS LÉSBICOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	120
Meg Silva e Anahi Bezerra	

BISSEXUALIDADE, ATIVISMO E PRODUÇÃO DE SABERES: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE OS ESTUDOS E MOVIMENTOS BISSEXUAIS.....	139
Inácio dos Santos Saldanha, Helena Motta Monaco e Beatriz Fragoso Cruz	

ENTREVISTA

A MILITÂNCIA FEMINISTA NA E PÓS DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: AMELINHA TELES	160
Keides Batista Vicente e Aline Costa Luz	

CONTENTS

Popular Education and Intersectionality

PRESENTATION

Popular Education and Intersectionality.....	7
Keides Batista Vicente and Aline Costa Luz	

ARTICLES DOSSIER

CONTRIBUTIONS OF POPULAR EDUCATION TO THE TRAINING OF THE SOCIAL EDUCATOR.....	10
Renan Figueiredo, Maria Zenaide Alves, José de Lima Soares	

MOTHER'S CLUBS AND POPULAR EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT THE RESISTANCE WEAVED IN THE PERIPHERY(S).....	26
Danielle Willeman Sutil de Oliveira	

PLURIAITIVITY BETWEEN FAMILY FARMERS FAIR SELLERS IN PITANGA – PR	40
Marilda Lisbôa Machado	

FEMINIST NOTES ON INTERSECTIONAL POPULAR EDUCATION	55
Paula Vielmo	

MEDUSA AND VIOLENCE AGAINST WOMEN: PROPOSED EDUCATIONAL MATERIAL	68
Carla Santos Ferreira and Christopher Juan Carlos Martins	

THE INTERSECTIONALITY OF THE AFROPERSPECTIVE OF THE BANTU PEOPLE IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: FEDERAL LAW 10.639/03 ON THE SCHOOL FLOOR.....	84
Wudson Guilherme de Oliveira	

FREE ARTICLES

IT IS THE ANGER OF THOSE WHO HAVE NEVER SPOKEN”: REPRESSION ON LESBIANITY AND THE LESBIAN MOVEMENT ORGANIZED IN THE “POLITICAL OPENING”.....	102
Elisia Gomes da Silva and Jaine Chianca da Silva	

BETWEEN AFFECTIONS AND AFFECTIONS: LESBIAN ARTIVISMS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC.....	120
Meg Silva and Anahi Bezerra	

BISEXUALITY, ACTIVISM AND KNOWLEDGE PRODUCTION: INTRODUCTORY NOTES ON BISEXUAL STUDIES AND MOVEMENTS.....	139
Inácio dos Santos Saldanha, Helena Motta Monaco and Beatriz Fragoso Cruz	

INTERVIEW

THE FEMINIST MILITANCE IN AND AFTER THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL: AMELINHA TELES.....	160
Keides Batista Vicente and Aline Costa Luz	

SUMARIO

Educación Popular e Interseccionalidad

PRESENTACIÓN

Educación Popular e Interseccionalidad.....7

Keides Batista Vicente y Aline Costa Luz

EXPEDIENTE DE ARTÍCULOS

APORTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL.....10

Renán Figueiredo, María Zenaide Alves, José de Lima Soares

CLUBES DE MADRES Y EDUCACIÓN POPULAR: REFLEXIONES SOBRE LAS RESISTENCIAS TEJIDAS EN LA(S) PERIFERIA(S).....26

Danielle Willeman Sutil de Oliveira

PLURIATIVIDAD ENTRE AGRICULTORES FAMILIARES VENDEDORES DE FERIA EN PITANGA – PR ...40

Marilda Lisbôa Machado

NOTAS FEMINISTAS SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR INTERSECCIONAL55

Paula Vielmo

MEDUSA Y LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER: PROPUESTA DE MATERIAL EDUCATIVO68

Carla Santos Ferreira y Christopher Juan Carlos Martins

LA INTERSECCIONALIDAD DE LA AFROPERSPECTIVA DEL PUEBLO BANTÚ EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LEY FEDERAL 10.639/03 SOBRE EL SUELO ESCOLAR84

Wudson Guilherme de Oliveira

ARTÍCULOS GRATIS

ES LA IRA DE LAS QUE NUNCA HAN HABLADO”: LA REPRESIÓN A LA LESBIANIDAD Y EL MOVIMIENTO LESBIANO ORGANIZADO EN LA “APERTURA POLÍTICA”102

Elisia Gomes da Silva y Jaine Chianca da Silva

ENTRE AFECCIONES Y AFECTOS: ARTIVISMOS LESBIANOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.....120

Meg Silva y Anahí Bezerra

BISEXUALIDAD, ACTIVISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: NOTAS INTRODUCTORIAS SOBRE LOS ESTUDIOS Y MOVIMIENTOS BISEXUALES.....139

Inácio dos Santos Saldanha, Helena Motta Mónaco y Beatriz Fragoso Cruz

ENTREVISTA

LA MILITACIÓN FEMINISTA EN Y DESPUÉS DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR EN BRASIL: AMELINHA TELES160

Keides Batista Vicente y Aline Costa Luz

Educação popular e Interseccionalidade

Popular Education and Intersectionality

Educación Popular e Interseccionalidad

Keides Batista Vicente¹

Aline da Costa Luz²

Reunimos aqui escritos comprometidos com a educação popular em uma perspectiva interseccional. Partindo da compreensão de que o conceito de interseccionalidade se encontra em um campo de disputa, estabelece-se o posicionamento junto às perspectivas da educação popular, comprometida com o reconhecimento e a superação das realidades de opressão de raça, gênero e classe.

Desde modo compreender os fundamentos da Educação Popular são fundamentais para pensarmos condições de acesso ao conhecimento, como proposto por Brandão (2014) e Freire (1996). E, em uma perspectiva da pedagogia feminista analisada por Guaciara Lopes Louro (2011) e Carmen Silva (2010).

Assim ao longo dos escritos os autores e autoras analisam a Educação Popular em vários espaços de atuação e em perspectiva de gênero, raça e classe.

Na primeira parte os leitores terão acesso aos seis artigos que compõem o Dossiê.

O primeiro texto *Contribuições da Educação Popular para a Formação do Educador Social*, os autores Renan Figueiredo, Maria Zenaide Alves, José de Lima, analisam a profissão de Educador Social no Brasil a partir de um olhar histórico, compreendendo assim que a tradição da educação popular permite a origem e regulamentação da profissão.

Para a autora Daniele Oliveira, no artigo *Clubes de Mães e Educação Popular: reflexões acerca das resistências tecidas na(s) periferia(s)*, a atuação de mulheres mães são analisadas de forma interseccional e em uma perspectiva de resistência. Para isto ela apresenta os processos de educação popular promovidos pelos clubes de mães presentes

¹ Doutora em Educação, UFG. Professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UEG, Câmpus Metropolitano, Unidade Universitária de Inhumas. Email keides.vicente@ueg.br

² Doutoranda em Educação – UnB. Professora de História EBTT – IFG. Email: linecosta89@gmail.com.

nas periferias das grandes cidades brasileiras desde a década de 1970, e seus impactos na formação de territorialidades e resistências nestes bairros.

O artigo intitulado *A pluriatividade entre agricultores familiares feirantes de Pitanga – PR*, de Marilda Lisboa Machado, apresenta a importância e a contribuição econômica da pluriatividade para agricultores feirantes. A autora analisa como tal atividade possibilita que famílias permaneçam em suas propriedades e sobrevivam da diversidade dos seus produtos e dos conhecimentos em uma educação popular familiar.

A autora Paula Vielmo analisa a educação popular feminista em uma perspectiva interseccional. Assim no artigo *Apointamentos feministas sobre Educação popular Interseccional*, a autora articula teoricamente o conceito de Educação popular feminista e interseccional e apresenta o relato de duas experiências que utilizou a metodologia da pedagogia feminista.

Os autores Carla Santos Ferreira e Christopher Juan Carlos Martins apresentam no artigo *Medusa e a violência contra as mulheres: proposta de material educacional* uma perspectiva de discussão para o espaço formal de educação. Assim, utilizando um jogo com base no Mito da Medusa problematizam a condição da personagem, principalmente no que refere-se ao protagonismo da mulher e a temática de violência sexual.

O artigo *A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos Bantu no Ensino de Filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola* de Wudson Guilherme de Oliveira apresenta dinâmicas para viabilizar a implementação da referida legislação viabilizando a luta contra o racismo, bem como a importância de descolonizar o pensamento, e articular a revisão de correntes hegemônicas presentes no espaço escolar através da disciplina de Filosofia.

No item *Seção Livre* três artigos são apresentados em uma perspectiva de gênero. O primeiro intitulado *“É a ansia de quem nunca falou”*: repressão à lesbianidade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política, de Elísia Gomes da Silva e Jaíne Chianca da Silva. As autoras analisam as principais formas de repressão contra as organizações políticas formadas por mulheres lésbicas, questionam a invisibilidade e a marginalização das referidas organizações e da própria lesbiandade.

Na sequência as autoras Meg Silva e Anahi Bezerra apresentam o artigo *Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia*. As autoras analisam a atuação de artistas lésbicas ativistas no contexto pandêmico e a utilização de redes sociais como principal meio de movimentação artística e política.

Em um terceiro momento o artigo *Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais* os autores Inácio Saldanha, Helena Monaco e Beatriz Cruz traçam um panorama da produção de conhecimento e da trajetória dos movimentos políticos sobre a sexualidade, enfatizando o diálogo e a influência recíproca entre ambos, em uma perspectiva interdisciplinar.

O Dossiê apresenta uma entrevista realizada com a Amelinha Teles, ex-presa política e militante feminista. Ela analisa a relação entre militância política durante a ditadura militar, a atuação de mulheres no processo de redemocratização e enfatiza a sua participação como feminista popular na luta por direitos.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

*CONTRIBUTIONS OF POPULAR EDUCATION TO THE TRAINING OF THE
SOCIAL EDUCATOR*

*APORTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR
SOCIAL*

Renan Figueiredo¹
Maria Zenaide Alves²
José de Lima Soares³

Resumo: A presente pesquisa tomou a profissão de Educador Social no Brasil como seu objeto de estudo, por isso estabeleceu o objetivo geral de conhecer o processo de regulamentação dessa profissão no âmbito das matérias legislativas, Projeto de Lei 5.346/2009 e Projeto de Lei do Senado 328/2015. Primeiro buscou-se abordar a figura do Educador Social a partir de um olhar histórico para que fosse possível compreender as origens dessa profissão no Brasil, onde vemos que é na tradição da Educação Popular que se desvelam os fundamentos de sua origem. Em seguida é apresentado o processo de regulamentação da profissão de Educador Social no Brasil, que se inicia em 2009 com o registro da categoria na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e depois pela tramitação de dois Projetos de Leis, um da Câmara dos Deputados e outro do Senado, o qual após doze anos de debate, segue o projeto do Senado para a Câmara dos Deputados para sofrer novas etapas de disputas. Compreende-se que embora penoso o processo de tramitação dos projetos, o texto legislativo final aprovado pelo Senado acerta ao trazer a definição da formação mínima em nível superior para o exercício da profissão de Educador Social ao mesmo tempo que protege os atuais trabalhadores que já ocupam seus postos de trabalho com o nível médio.

Palavras-chave: Educador Social. Profissionalização. Brasil.

Abstract: The present research took the profession of Social Educator in Brazil as its object of study, therefore it established the general objective of knowing the process of regulation of this profession in the scope of legislative matters, Bill 5.346 / 2009 and Bill Senate 328 / 2015. First, we tried to approach the figure of the Social Educator from a historical perspective so that it was possible to understand the origins of this profession in Brazil, where we see that it is in the tradition of Popular Education that the foundations of its origin are unveiled. Following is the process of regulating the profession of Social Educator in Brazil, which begins in 2009 with the registration of the category in the Brazilian Classification of Occupations (CBO) and then through the processing of two Draft Laws, one from the Chamber of Deputies and another one from the Senate, which, after twelve years of debate, follows the Senate project for the Chamber of Deputies to undergo new stages of disputes. It is understandable that although the process of processing projects is painful, the final legislative text approved by the Senate is correct in bringing the definition of minimum training at a higher level for the exercise of the profession of Social Educator while protecting current workers who have already occupy their jobs with the middle level.

Key-words: Social Educator. Professionalization. Brazil.

¹ Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (GO) - UFCAT.

² Prof^a Dr^a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (GO) - UFCAT.

³ Prof. Dr. do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Catalão (GO) - UFCAT.

Resumen: La presente investigación tomó como objeto de estudio la profesión de Educador Social en Brasil, por lo que estableció como objetivo general conocer el proceso de regulación de esta profesión en el ámbito de las materias legislativas, Proyecto de Ley 5.346/2009 y Proyecto de Ley de el Senado 328/2015. En primer lugar, buscamos abordar la figura del Educador Social desde una perspectiva histórica para que sea posible comprender los orígenes de esta profesión en Brasil, donde vemos que es en la tradición de la Educación Popular donde se encuentran las bases de su origen. se dan a conocer. A continuación, se presenta el proceso de regulación de la profesión de Educador Social en Brasil, que comenzó en 2009 con el registro de la categoría en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO) y luego con la tramitación de dos Proyectos de Ley, uno por la Cámara de Diputados y otra del Senado, que luego de doce años de debate, sigue el proyecto del Senado para que la Cámara de Diputados pase por nuevas etapas de disputas. Es comprensible que si bien el proceso de tramitación de los proyectos es penoso, el texto legislativo final aprobado por el Senado acierta en elevar la definición de formación mínima a un nivel superior para el ejercicio de la profesión de Educador Social, al mismo tiempo que protege a los trabajadores actuales que ya ocupan sus puestos de trabajo con el nivel medio.

Palabras-clave: Educador Social. Profesionalización. Brasil.

Introdução

O cerne de algumas reflexões deste texto assenta-se nas primeiras experiências como pedagoga de uma das autoras quando, nos anos finais do curso de pedagogia, vivenciou uma experiência de um curso de extensão universitária, iniciado em 2002, que visava dar formação para um grupo de jovens integrantes de grupos culturais da periferia de Belo Horizonte.⁴ O curso tinha como objetivo inicial formar esses jovens para atuarem como agentes sociais nas suas comunidades. A base teórica da formação eram os estudos da juventude e da educação popular e a metodologia utilizada era pautada no diálogo e na pesquisa como princípio educativo. Embora a intenção inicial fosse formar esses jovens para atuarem em suas comunidades como replicadores da formação, fomentando ações que dialogassem com suas linguagens culturais, aqueles sujeitos acabaram seguindo caminhos diversos, com alguns passando a atuar como educador social em escolas municipais que, em meados dos anos 2000, viviam as primeiras experiências da escola de tempo integral e contratavam jovens para desenvolver atividades culturais no contraturno.⁵

⁴ Disponível em :<https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura18.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

⁵ O Programa Escola Integrada (PEI) foi implantada pelo Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, implementado em 2006, ampliou a jornada escolar para nove horas e colocou dentro das escolas estudantes universitários e jovens agentes comunitários para desenvolverem atividades complementares à educação escolar abordando diversos temas.

Anos depois, já a temática da educação popular se tornando cada vez mais presente, em 2019, um Trabalho de Conclusão de Curso reuniu os três autores em torno da temática do educador social. Esta pesquisa, desenvolvida e orientada pelos outros dois autores, tinha como objetivo conhecer o processo de regulamentação da profissão de educador social no Brasil. Neste cenário de atuação e simultânea busca por compreensão de uma área educacional tão potente e necessária, que tem como sujeitos das práticas educativas educandos das classes populares, este texto busca analisar os pontos de convergência das temáticas de educação popular e do educador social. Quais os pontos de convergência dos temas? Quais as bases epistemológicas?

Do ponto de vista teórico, as propostas educacionais pautadas na educação popular tomam como base a teoria marxista; autores latino-americanos como Jose Martí (Cuba), Carlos Mariátegui (Peru), e Paulo Freire (Brasil); as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação (PALUDO, 2015). Essa concepção de educação, pautada na pedagogia crítica, compreende que

Toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimento, de vitimação, de opressão, produz conhecimento, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas. (ARROYO, 2012, p. 14).

Portanto, trata-se de uma forma de pensar uma educação que não se limita ao campo escolar, aos debates academicistas ou aos discursos oficiais, mas que busca nos próprios sujeitos e nas suas experiências a essência de um processo educativo humanizador, emancipador e libertador, como apregoa uma das maiores referências desse paradigma, Paulo Freire.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, há quem tome a educação popular de maneira localizada, como programas de educação para adultos ou experiências extraclasse ou de projetos sociais, associando o educador popular e o educador social como profissionais distantes da educação escolar. Essa abordagem, em alguma medida, limita o paradigma da educação popular e sua concepção de educação a uma forma de intervenção pedagógica, a um método de trabalho educativo paralelo às instituições formais de ensino, o que se mostra um equívoco, tendo em vista o acúmulo teórico-reflexivo de tal abordagem, conforme aponta Paludo (2015).

Para tentar dialogar com algumas questões presentes nesse debate, o objetivo desde

texto é provocar algumas reflexões sobre o paradigma da educação popular, situando a educação social dentro desse debate e os caminhos de atuação possíveis do profissional educador social.

Importante frisar que, ao longo da história da educação brasileira, como sugere Moacir Gadotti (2021), existem visões conservadoras da educação que utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, e que diziam utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBRAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia que a “história é possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas” (GADOTTI, 2012).

Na esteira do pensamento crítico, Gadotti (2012) insiste na seguinte indagação: o que leva, na prática, os educadores populares, sociais e comunitários lutarem hoje contra a precarização do seu trabalho e a favor do reconhecimento de sua função na sociedade? Na verdade, eles têm em comum uma longa história e muitos aprendizados de experiência feitos na luta pelo direito à educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infanto-juvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando da problemática das migrações, da marginalização, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes até onde o poder público não consegue chegar (GADOTTI, 2012).

A educação é uma dimensão da vida que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência humana. Segundo Mészáros, “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político” (MÉSZÁROS, 2007, p. 273). Qualquer alteração que provoque um descompasso entre estas duas funções principais, os sistemas educacionais tornam-se objeto de reforma. A reforma não visa a humanização e socialização

do conhecimento, mas sim, a adequação às novas formas sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista, que em determinado momento histórico entram em contradição.

Nesse sentido, pelo exposto fica claro que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sobras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. A educação libertadora deve ter uma função transformadora do mundo; assim, uma educação “para além do capital” deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (JINKINGS, 2005).

Educação popular

Compreendemos educação popular como um paradigma educacional que pensa a educação a partir da história, da cultura, valores e referências dos sujeitos historicamente excluídos desse direito. Ao longo da história do nosso país, diferentes grupos têm assumido centralidade nos discursos desse paradigma: os indígenas no período colonial (e mais recentemente, pós CF/88); os jovens e adultos analfabetos nos anos de 1960; as crianças pobres e filhos de operários das periferias dos grandes centros urbanos anos de 1980; as juventudes, do campo e da cidade; os povos do campo, as pessoas com deficiência, os negros, as pessoas LGBTQIA+ (o discurso das minorias) a partir dos anos de 1990. Trata-se de um paradigma pautado na resistência, na contra-hegemonia e na emancipação humana (PALUDO, 2015).

Nessa direção, Gadotti (1982, p. 24)⁶ descreve que durante os anos 50 se iniciam através de lutas populares na América Latina as reflexões acerca da Educação Popular enquanto

⁶ O artigo integra o documento produzido em 1982, como texto para debate do grupo de trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores que traz também artigos de Carlos Rodrigues Brandão, Demerval Saviani e Moacyr Gadotti, como subsídios para elaboração de um Plano de Educação Nacional Popular. Este texto foi publicado pela editora Cortez, no livro já esgotado *A educação como ato partidário*, em 1988.

concepção popular emancipadora da educação, dando ao período um caráter de “busca da conscientização [...] E a defesa e uma escola Pública popular e comunitária [...]”. No contexto do final dos anos 50, o conceito de Educação Popular já afetava as práticas educacionais e as reflexões o campo acadêmico por todo o Brasil e no exterior, quando duas tendências para a educação de adultos passaram a ser percebidas dentro do campo das ações pedagógicas, sendo a perspectiva da educação libertadora como conscientização embasada no pensamento de Paulo Freire e a educação funcional de caráter profissional voltado ao treinamento e mão-de-obra produtiva.

A tradição que associa a Educação Popular brasileira a questões da alfabetização de adultos se desenvolve justamente pela preocupação social com sua taxa de analfabetismo que:

Segundo Teixeira (2012), pesquisas apontam que no início dos anos 60, cerca de 40% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta. Nesse período **o analfabeto não tinha direito a voto**, o que significa que quase metade da população brasileira era impedida de participar das escolhas políticas. Com isso, a **alfabetização popular** se tornou um **instrumento de luta política e de busca de direitos**, tendo como ferramenta uma **popularização da cultura** do próprio povo, através do qual surgem diversos movimentos favoráveis à educação popular. (PICCIN; BETTO, 2018, p. 18, grifo dos autores)

Foi nesses contextos descritos acima que no início dos anos 60 o debate sobre a Educação Popular passa a ser fortemente difundido pela própria sociedade que já a tomava enquanto um conceito e educação não apenas vinculado a alfabetização, mas incorporava também ideias para o enfrentamento do objetivo de ampliação do acesso e valorização do desenvolvimento cultural do povo assim como sua conscientização política. Nesse período surgem importantes movimentos sociais como: Movimentos de Cultura Popular (MCP) criado pelo próprio Paulo Freire; Centros Populares e Cultura (CPC) o primeiro em 1961 se multiplicando até 1964; Movimento de Educação de Base (MEB) criado em 1961. São, portanto, vozes que ecoam e clamam por outra educação, uma educação que acolha suas demandas, que entenda suas dores e valorizem suas histórias de vida. São os novos personagens (SADER, 1988) que ao entrar em cena como trabalhadores em luta por uma sociedade mais justa e democrática, também questionam a escola reprodutora de mazelas e desigualdades. A escola, portanto, se ver indagada, questionada e provocada a pensar os novos sujeitos que a redemocratização do país lhes impunha, com a Constituição Cidadã e que proclama a educação direitos de todos e dever do Estado. A década de 1980 é um período de retomada de lutas abortadas com as ditaduras militares implantadas na América Latina na segunda metade do século XX.

No Brasil o golpe militar de 1964 ceifou muitas iniciativas educacionais por serem consideradas subversivas, iniciando a perseguição de seus líderes. A herança da supressão para o apagamento das concepções e Educação Popular realizado pelos militares na História do Brasil acaba por influenciar uma tendência que passou a vincular as práticas de ensino escolar para adultos como Educação Popular pois foi nesse espaço e atuação e política que a Educação Popular conseguia melhor resistir, porém como explica Gadotti (1982, p. 25) “[...] a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e práticas”.

Brandão (2002, p.145 apud Machado, 2010) demonstra que no decorrer da 1970 que o conceito de Educação Popular ganha uma nova concepção através das obras de Paulo Freire, principal expoente da Educação Popular. Conforme explica Saviani (2008, p.317) a concepção sobre a Educação Popular passa por mudanças que alteram seu significado, onde se assume a preocupação com a participação política da população a partir do desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para sua própria conscientização acerca da realidade para que esta população pudesse se inserir na disputa política enquanto outro polo de interesse público distintos dos interesses das classes dirigentes, uma educação do povo, pelo povo e para o povo. É então através do pensamento de Paulo Freire que ocorre o que podemos compreender e lutar pela ampliação conceitual sobre o próprio fenômeno educativo. Com a retomada do regime democrático a partir da Constituição Federal de 1988, quando os cidadãos classificados como analfabetos enfim puderam acessar o direito de voto, podemos observar uma concepção de Educação muitíssimo avançada, um resultado direto do envolvimento da sociedade nos debates educacionais durante todo o regime militar. O conceito de Educação constitucional foi promulgado com abrangência suficiente para trabalhar na perspectiva da pluralidade de concepções pedagógicas, permitindo assim a inserção de práticas de Educação Popular e outras propostas de educação no campo as Políticas Públicas de Educação. A partir dessa nova concepção sobre a Educação, renovaram-se as discussões relacionadas a Educação Popular, surgindo também novas categorias de análise sobre o fenômeno educativo que passam a ser gestadas a partir do interesse acadêmico.

A educação popular, por ganhar espaço político com aproximação de representantes do pensamento da esquerda ao poder a partir da constituinte de 1988, como foi o caso do trabalho desenvolvido por Paulo Freire enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo entre os anos 1989 a 1991¹⁴, e mais adiante na década seguinte com a ascensão do Partido dos Trabalhadores durante maior parte dos anos 2000, surge uma problemática que aponta para a descaracterização da educação popular quando esta passa a ser construída e realizada não mais

a partir da organização popular como as que ocorrem nos sindicatos, igrejas, associações, grupos de caráter alternativo e popular.

Nesse sentido dentro dos debates do campo da Educação brasileira, passou-se a considerar a presença de um grande risco em se desvincular os inegociáveis princípios da Pedagogia do Oprimido dos próprios processos de construção da ação pedagógica em Educação Popular, pois os métodos da opressão, historicamente alicerçados nas relações institucionais do Estado moderno desde sua base estrutural constitutiva, não podem, em oposição a si mesmos, servir a libertação do oprimido/explorado que é a base de seu sistema de funcionamento. Isso ocorre porque em sociedades estratificadas por classes, a educação enquanto prática da/e para a liberdade só pode ser postulada enquanto uma pedagogia não para o oprimido, mas do oprimido, ou seja, a racional burocracia, o domínio do discurso tecnocrata e as práticas institucionais de domesticação dos corpos originais do Estado são incapazes de produzir uma pedagogia latentemente popular.

Ribas e Oliveira (2013, p. 10761)¹⁵, com base em Brandão (2002) e Streck (2006) nos demonstra que as mudanças mais recentes sobre as concepções e finalidade da educação popular estão contribuindo para um processo de fragmentação da área, onde:

A discussão sobre refundamentação ou refundação da educação popular, realizada no início dos anos de 1990, é um indício de que, ao **incorporar outras práticas e espaços educativos**, havia também a necessidade da busca de uma linguagem que correspondesse a essas novas realidades. Por exemplo, uma vez que o projeto pedagógico de uma secretaria de educação assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso. **Educação popular, nesse caso, [...] volta a ter a conotação de educação pública, de todos.** Como encontramos expresso por Martí (2001, p. 375) na segunda metade do século XIX: **"Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas.** (STRECK, 2006, p. 274, grifos nossos).

Com o alastramento do modelo privado na execução de políticas públicas da educação popular somados aos seus novos paradigmas conceptivos, os anos 2000 passam a representar um período onde novas categorias de análise surgem no campo educacional brasileiro tais como: A) Educação Formal; Educação Informal; Educação Não formal; Educação Popular; Educação Comunitária; Educação Social; Socioeducação; Educação Escolar; Educação do Campo; Educação Ambiental; Educação Socioemocional; entre outras.

Educação social

É dentro desse cenário polissêmico do debate sobre a educação no início do século XXI que surgem no Brasil os debates acadêmicos que visam discutir a organização da área da Educação Social, a qual reivindica uma conceituação ampliada e amplificadora sobre o fenômeno educativo, isso é, não restrito ao contexto escolar, mas relativo a toda dimensão social humana. Emaranhado a essas discussões, encontra-se a figura do Educador Social, que no caso brasileiro é debatido dentro do campo epistemológico da Pedagogia Social. Nuñez (1999) posiciona a Pedagogia Social enquanto marco teórico da Educação Social, nesse sentido, trata-se de um “*ramo*” (Ribas, 2010) da Pedagogia Geral, esta que, no caso brasileiro, equivale a construção científica da Educação Escolar e, aquela, porém, toma como objeto central a Educação em chave “*Social, Popular e Comunitária*” (SILVA, 2017, p.10).

A intenção da Pedagogia Social brasileira é responder por uma sistematização da Teoria Geral da Educação Social [...] que [...] expressa um desejo e não uma realidade inconteste. **A associação direta entre Pedagogia Social e educação social começou a ser feita no Brasil a partir da necessidade que identificamos de ressignificar as práticas de Educação Popular**, social e comunitária, pejorativamente alcunhadas de educação não formal. (SILVA, 2011, p.7, grifos nossos).

O desenvolvimento deste campo científico passou a ser estruturado com maiores empenhos a partir do ano de 2004 quando intelectuais do eixo sudeste-sul sentiram "a necessidade de uma teoria para sistematizar a práxis do educador social" (Silva, 2011, p. 9). Observemos que é sobre a figura do Educador Social e, por conseguinte suas práxis, que parece haver um caminho interpelativo direto no qual podemos detectar os fundamentos da organização da Pedagogia Social brasileira. Nesse sentido, enquanto campo acadêmico, a Pedagogia Social tem sua gênese dada em uma frontal interlocução ao universo das práticas educativas do profissional Educador Social.

O I Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil foi realizado com base em uma provocação de nosso maior representante brasileiro da Educação, o Educador Paulo Freire, que nos indagava "sobre a possibilidade de uma outra Pedagogia" (*idem*, p.9), pois:

No Brasil, o olhar da Pedagogia Escolar tem se voltado quase que exclusivamente para a escola, pouco se ocupando com a educação que, de maneira concreta, ocorre em outros espaços para além das salas de aula.[...]

Nesse sentido [...] Pedagogia Social, que não é uma pedagogia melhor nem pior, apenas uma outra pedagogia possível que pode muito colaborar com a Pedagogia Escola[...] surge no Brasil como um caminho para se pensar de forma científica a Educação Social, os saberes/fazerem que são produzidos em espaços diversos da sala de aula, um novo paradigma alternativo e aberto [...] a **Pedagogia Social [...] no Brasil** [...] é processual, contínua e dialógica e **tem como matriz epistemológica a Educação popular e Comunitária**, historicamente construídas por meio dos movimentos populares [...] **tem sua origem na pedagogia freiriana**. (PAIVA, 2015, pp.74-75, grifos nossos).

Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação Popular se constitui como o fundamento epistemológico da Educação Social, este que por sua vez é objeto consubstanciado da prática do Educador Social e também objeto de estudo da Pedagogia Social. Em entrevista ao canal Educadores Sociais, Roberto da Silva (2017) explica que os dois grandes empregadores do educador social no Brasil são, primeiro, o poder público que o emprega de forma relativamente irregular porque não sendo uma profissão regulamentada não se tem o aparato legislativo necessário para se criar cargos e abrir concursos públicos. Não obstante, isso é realizado através de processos seletivos simplificados, mesmo que haja condenações de tribunais regionais que não concordam com essa prática visto a ausência da regulamentação da profissão. Mas o fato é que muitas prefeituras e governos de Estado assim o fazem. Os segundos grandes empregadores do profissional Educador Social no Brasil é o terceiro setor, as organizações não-governamentais e os institutos e fundações empresariais.

No setor público mesmos aqueles que têm títulos de educadores sociais não fazem educação social. O poder público emprega esta nomenclatura para os profissionais que atuam com população em situação de rua, em abrigos, centros de acolhidas, centro de convivência e, no âmbito do Estado, nas unidades de medidas socioeducativas e no sistema penitenciário. Nenhuma dessas instâncias fazem educação social. Então usa-se inapropriadamente o termo Educador Social para executar trabalhos que são absolutamente contrários à ideia de educação social; esses trabalhos como os que são desenvolvidos junto a população de rua, com dependentes químicos, alcoólatras, pessoas sem moradia, entre outros, de forma geral tem mais relação a uma abordagem da eugenia social ou da “faxina ética”, do que da Educação Social propriamente dita. Portanto, mesmo quando esses profissionais se organizam em coletivos e em associações e sindicatos, eles têm dificuldade em entender os princípios de Educação Social, mesmo porque os empregadores deles cobram práticas completamente diferentes a que se pretende enquanto pratica de Educação Social concebida através da reflexão acadêmica e no debate popular.

No âmbito do terceiro setor a apropriação do termo Educação Social tem servido mais

ao merchandising social do que uma prática efetiva de trabalho, sendo possível identificar dentro dos institutos, fundações e associações, que poucas delas efetivamente orientam seus trabalhos por princípios de Educação Social, quer seja porque muitas dessas ONGs são dependentes do poder público, que são contratadas para prestar serviço regido por um contrato de trabalho, o que as fazem em muitas das vezes a desacreditarem suas próprias propostas filosóficas ou pedagógicas de orientação e suas práticas. Elas acabam tendo que executar a título de receber os repasses governamentais, ou seja, devem cumprir o que o contrato impõe, então este é o interesse primeiro em relação a consubstanciação de um trabalho eficaz em sua intervenção.

De outro modo, há muitas associações, institutos e fundações de orientação religiosa. Algumas dessas linhas de ligadas a religião pregam aspectos doutrinários que estão completamente opostos aos princípios de Educação Social, então elas também não possuem condições - por mais que se apropriem do discurso - por mais que coloquem em seus estatutos e seus projetos que fazem a Educação Social, quando se analisa suas práticas, elas não estão realizando Educação Social. Restam, porém, poucas instituições que orientam seus trabalhos – não em relação aos seus projetos - com efetivo emprego de princípios em Educação Social. Visto isso, passaremos agora a observar elementos que circunscrevem o processo de regulamentação da profissão de Educador Social.

A profissão de Educador social

A partir dos debates acadêmicos sobre a Educação Social iniciado nos meados dos anos 2000, foi possível estabelecer o reconhecimento da atividade profissional do educador social em 21 de janeiro de 2009 via o estabelecimento do código 5153-05 na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)⁷, ferramenta normativa de caráter administrativo elaborada pelo Ministério do Trabalho. Com base na descrição disponível em seu portal, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) foi estabelecida através do decreto ministerial nº 397 emitido em 9 de outubro de 2002, com objetivo de identificar ocupações no mercado de trabalho com

⁷ Campo de busca: educador Social; Código 5153-05; Histórico: Educador social: Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador socioeducativo. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>>> Acesso em: 25 mar. 2021.

finalidade classificatória junto aos registros administrativos e domiciliares.

Os efeitos esperados com as classificações pretendidas pela CBO são de caráter administrativo, não se estendendo, portanto, as relações de trabalho propriamente ditas. No que tange as regulamentações das profissões, diferentemente da CBO, essas devem ser realizadas por meio de Lei, cuja avaliação e apreciação é feita através do congresso nacional através das regras bicamerais existente entre as câmaras dos deputados e senadores, para posteriormente serem aprovadas no âmbito do poder executivo via sanção presidencial.

Através da descrição sumária disponibilizado na CBO vemos que a profissão de educador social:

Visa garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social e adolescentes em conflito com a lei. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando as identificando suas necessidades e demandas. Controla o acesso de pessoas e veículos em unidade penal e conduzem presos ou internados para desenvolvimento de atividades culturais e desportivas erros escolares, laborativas, recreativas e ressocializadoras. (CBO, 2009)

Em 03 de junho de 2009 inaugura-se o contato com a matéria legislativa que dispunha sobre a regulamentação da profissão de educador social no Brasil com o Projeto de Lei nº 5.346/2009 de autoria do deputado federal Chico Lopes. Em 14 de dezembro de 2011 o projeto de lei em tela foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura com votação unânime e em seguida foi encaminhado para a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados onde pode também ser amplamente debatido, resultando em votação e aprovação de um texto substitutivo ao original, este escrito pelo Deputado Assis Melo em 21 de agosto de 2013, onde observamos a retirada do mérito de *criação* da profissão de educador social, pois, o Estado não cria a profissão, apenas a normatiza. Verifica-se a utilização da categoria *atividade* no lugar da categoria *profissional* e, insere a Educação Social enquanto atividade desenvolvida pelo Pedagogo Social e Educador Social, o que antes era somente deste segundo.

Observa-se que o texto substitutivo acrescenta ainda as perspectivas culturais e políticas ao caráter da Educação Social ao propô-la em vínculo à dimensão sociocultural, sociopedagógica e sociopolítica. Por último, a prerrogativa a favor de que a carreira de Educador Social exija o Nível Médio de escolaridade, porém admitindo a possibilidade de auxiliar educadores sociais também em nível de formação superior, especialização, mestrado e doutorado em Pedagogia.

Em relação a esse pontos específicos de alteração do PL, podemos verificar uma grande influência das concepções desenvolvidas pela Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), Presidida pelo Prof.º Dr.º Roberto da Silva (USP) e Prof.ª Dr.ª Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL) que, no primeiro volume da coletânea “Pedagogia Social”, cuja a 1ª edição data do ano de 2009 (o mesmo da apresentação do PL 5.346/09) apresentam as categorias Sociocultural, Sociopedagógico e Sociopolítico enquanto linhas de pesquisas dadas no domínio da Pedagogia Social, defendendo uma abordagem formativa em múltiplos níveis, tal que propõem “o ensino, nos níveis técnicos, de graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*, deve ser fundamentado em uma mesma matriz teórica - da Pedagogia Social [...] (SILVA; MOURA; NETO, 2011, p. 282). A ABRAPSocial considera que a:

Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social, portanto, área de conhecimento das Ciências da Educação. A Pedagogia Social constitui também a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e práticas de Educação não escolares. Assim como a Pedagogia Escolar, para fundamentar suas práticas de Educação Escolar se serve de uma Teoria Geral da Educação Escolar, a Pedagogia Social se serve da Teoria Geral da Educação Social. Ambas são necessárias para a viabilizar a concepção de uma Educação integral, integrada e integradora. O campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações”. (ABRAPSocial, 2012, p.1).

O jogo de acordos e de interesses em disputa sobre o texto legislativo das matérias regulamentadoras da profissão de Educador Social no Brasil se dá no âmbito de um diálogo profundo e polêmico com participação de muitas entidades de representação que de algum modo se encontram associadas ao campo da Educação Social. As mais atuantes são: Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), Associação de Educadores Sociais do Ceará (AESC), Associação de Educadores Sociais de São Paulo de São Paulo (AEESSP), Associação de Educadores Sociais Curitiba e Região Metropolitana (AESCRM), Associação de educadores sociais de Maringá (AESCRM), Associação Nacional de Educadores Sociais (ANEES), Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Sociais (EDUSOBRASIL). Fórum Brasileiro de Educadores Sociais (FORUMBEES).

As principais dicotomias presentes na construção do dispositivo legislativo se dão sobre os debates que questionam: a) A formação mínima, certificação em nível médio ou superior, para poder se candidatar ao campo de trabalho; B) Ampliação ou não as áreas de atuação profissional; C) inserção do referencial teórico da Pedagogia Social na profissionalização do educador social.

Silva (2017) não trabalha com a ideia de regulamentação de profissão, mas sim com a ideia de regulamentação do campo de trabalho. Ele explica que se nós ao longo da história construímos e chegamos a universalização da educação básica como uma prática de educação escolar - e hoje é um universo até excessivamente regulamentado, mas que é suficientemente organizado - é possível pensarmos que o campo da Educação Social é quase equivalente em tamanho, proporção e em número de trabalhadores do campo de atuação da Educação Escolar, revelando assim a necessidade de uma regulamentação própria da área.

No Brasil se quantifica hoje, cerca de 200 mil unidades escolares que atende cerca de 45 milhões de crianças e adolescentes. Há aí cerca de 2 milhões e 200 mil postos de trabalho de professores de escolas públicas na educação básica. No universo do terceiro setor, ou melhor no universo no campo da Educação Social, há cerca de 570 mil ONGs trabalhando, com aproximadamente o mesmo número de profissionais que trabalham na Educação Escolar, 2 milhões e 200 mil profissionais da Educação Social considerando os que se vinculam somente às funções administrativas.

Práticas de Educação Social no Brasil alcançam parte significativa do universo de 45 milhões de crianças e adolescentes atendidos na Educação Escolar, a eles se somam parcelas sociais, grupos que a escola não atende, como as famílias das crianças por exemplo. Percebemos que dentro dos sistemas escolares há a especificação de quem são considerados trabalhadores da educação escolar – isso é o art. 61²⁹ da LDBN – e sobretudo é feita essa distinção: quem são os profissionais da educação escolar para efeito de concurso público, para efeito de preenchimento de cargo, para de estabelecer outros pisos de remuneração, para formação, e para poder utilizar os recursos do FUNDEB para a remuneração. Então, de forma análoga ao campo da educação social há também uma multiplicidade de trabalhadores, não apenas o que se intitula o Educador Social, dessa forma regulamentar a profissão é algo que se demonstra hipoteticamente insuficiente para a realidade educacional constitutiva do Brasil, por isso para a ABRAPSocial é mais interessante a regulamentação do campo do que de uma profissão especificamente.

Considerações finais

É possível afirmar que a relação da educação libertadora e a Educação Popular está na concretização da *práxis* social e pedagógica, ou seja, no modo como se desenvolve a ação.

Tomando como base os princípios teórico-metodológicos freirianos, adquire uma dimensão ética, movida pelo desejo de mudança. O seu desenvolvimento implica a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e o comprometimento com os grupos populares. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto dominante; por isso é adotada em diferentes contextos, no espaço prisional, nos projetos de abordagens de rua e com as pessoas que vivem no campo. Os contextos da Educação Popular ampliam-se como forma de enfrentamento ao modo de produção capitalista, tendo em vista, que a estrutura social vigente é promotora da desigualdade, violência, individualismo e barbárie (PINI, 2012). Neste sentido, as práticas dos educadores sociais, em diversos contextos, mesmo que em muitos casos de maneira à parte do sistema formal ou das instituições legitimadas como educacionais, tem mostrado caminhos para o fazer educativo pautados nos princípios da educação popular.

REFERÊNCIAS

- ABRAPSocial, 2012. O que é Pedagogia Social. In. Sítio: *Associação Brasileira de Pedagogia Social*. 2012. Disponível em: <> Acesso em: 31 mar. 2021.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janina. *Educação popular, movimentos sociais e educação do campo* / Marcos Botton Piccin, Janaina Betto. – 1. Ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18353>>. Acessado em: mar. 2021.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- JINKINGS, Ivana. *Apresentação*. Em: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MACHADO, Érico Ribas. *Fundamentos da pedagogia social*. Editora Unicentro, Paraná, 2013.
- MARX, Karl. *O 18 brumário*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

FIGUEIREDO, Renan, ALVES, Maria Zenaide, e SOARES, José de Lima.
Contribuições da educação popular para a formação do educador social

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NUÑEZ, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. *Educação popular como resistência e emancipação*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PINI, Francisca R. de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, julho. 2012. Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>. Acesso: Nov./2021.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas*, vol. 11, núm. 21, julho-diciembre, 2005, pp. 255-Disponível em: <>. Acessado em: Mar. 2021

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos (Org.). *Pedagogia Social: A pesquisa em Pedagogia Social*. São Paulo (SP): Expressão e Arte Editora, 2017. 352 p. (Volume X/Tomo I).

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Org.). *Pedagogia Social*. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. 300 p. (Volume1).

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob às brasas? *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 32. Rio de Janeiro, mai.2006.

CLUBES DE MÃES E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DAS RESISTÊNCIAS TECIDAS NA(S) PERIFERIA(S)

MOTHERS' CLUBS AND POPULAR EDUCATION: REFLECTIONS ON THE RESISTANCE WOVEN IN THE PERIPHERY(S)

CLUBES DE MADRES Y EDUCACIÓN POPULAR: REFLEXIONES SOBRE LAS RESISTENCIAS TEJIDAS EN LA(S) PERIFERIA(S)

Danielle Willeman Sutil de Oliveira¹

Resumo: Ao longo de décadas, diversas mulheres passaram desapercibidas e foram ocultadas de grande parte das análises geográficas, ainda que estas sempre tenham estado presentes nas produções espaciais e territoriais. Neste artigo refletimos sobre os processos de educação popular promovidos pelos clubes de mães (presentes nas periferias desde a década de 1970) e seus impactos na formação das territorialidades e resistências existentes nestes bairros. Para tanto, fizemos uso de levantamento bibliográfico extenso sobre a temática, tecendo reflexões desde uma perspectiva interseccional e feminista. O artigo encontra-se estruturado em três partes. Primeiramente problematizamos que corpos resistem nas periferias apresentando estas espacialidades a partir de uma leitura interseccional. Em seguida, fizemos um levantamento e reflexão sobre o surgimento e estabelecimento dos clubes de mães nas diferentes periferias brasileiras, destacando seu papel na organização feminina e periférica desde as décadas de 1970. Por fim, estabelecemos a relação existente entre os clubes de mães e a educação popular, demonstrando que ambos foram fundamentais para a resistência cotidiana tecida por estas mulheres através de diferentes gerações e para a formação sócio territorial de seus bairros.

Palavras-chave: Clube de Mães; Periferia; Educação Popular; Mulheres.

Abstract: Over the decades, many women have gone unnoticed and hidden from much of geographic analysis, although these have always been present in spatial and territorial productions. In this article, we reflect on the popular education processes promoted by the mothers' clubs (present in the periphery since the 1970s) and their impacts on the formation of territorialities and resistances existing in these neighborhoods. In order to do so, we made use of an extensive bibliographic survey on the subject, weaving reflections from an intersectional and feminist perspective. The article structured in three parts. First, we problematize which bodies resist in the peripheries, presenting these spatialities from an intersectional reading. Then, we surveyed and reflected on the emergence and establishment of mothers' clubs in different Brazilian peripheries, highlighting their role in female and peripheral organization since the 1970s. Finally, we establish the relationship between the mothers' clubs and popular education, demonstrating that both were fundamental for the daily resistance woven by these women through different generations and for the socio-territorial formation of their neighborhoods.

Keywords: Mothers' Club; Periphery; Popular Education; Women.

Resumen: A lo largo de las décadas, varias mujeres pasaron desapercibidas y fueron ocultadas de la mayoría de los análisis geográficos, a pesar de que siempre han estado presente en las producciones espaciales y territoriales. En este artículo reflexionamos sobre los procesos de educación popular impulsados por los clubes de madres (presentes en la periferia desde la década de 1970) y sus impactos en la formación de territorialidades y resistencias existentes en estos barrios. Para ello, nos valimos de un extenso levantamiento bibliográfico sobre el tema, tejiendo reflexiones desde una perspectiva interseccional y feminista. El artículo está estructurado en tres partes. Primero, problematizamos qué cuerpos resisten en las periferias, presentando estas espacialidades desde una lectura interseccional. Luego, realizamos un levantamiento y una reflexión sobre el surgimiento y establecimiento de clubes

¹ Doutoranda em Geografia pela UFPR. Contato: danniwillemann@gmail.com.

de madres en diferentes periferias brasileñas, destacando su papel en la organización de mujeres y de la periferia desde la década de 1970. Finalmente, establecimos la relación entre los clubes de madres y la educación popular, demostrando que ambas fueron fundamentales para la resistencia cotidiana tejida por estas mujeres a través de diferentes generaciones y para la formación socio territorial de sus barrios.

Palabras Clave: Club de Madres; Periferia; Educación Popular; Mujeres.

Introdução

Ao longo de nossas pesquisas de mestrado e doutorado nas periferias da cidade de Curitiba/PR sempre nos questionamos: qual é a cara, o jeito e o corpo da periferia brasileira? Quem tem origem em contextos periferizados – longe dos estereótipos propagados pelos grandes meios de comunicação – traz na memória diferentes imagens que aqui poderiam ser destacadas. Todavia, é possível afirmar que em todas elas figuras femininas irão aparecer, uma vez que estas são presença certa e constante na vida cotidiana destas comunidades.

Afinal, de quem são os corpos que cotidianamente preparam os alimentos e saem em busca de melhores preços nos diferentes mercados, vendas e feiras? De quem são os olhos que ora cuidam, ora procuram, buscando zelar pela segurança daqueles pequenos que brincam despreocupadamente nas calçadas e ruas dos bairros? De quem é a voz que brada, grita e reivindica condições dignas de emprego, moradia, saúde e educação? De quem são as pernas que andam apressadas pela casa e pela rua buscando atuar nas diferentes esferas (pública e privada)? De quem é o sorriso diante da vitória dos seus ou o choro diante da derrota – inúmeras vezes materializada em um corpo já sem vida em seus braços?

Cada uma destas situações demonstra a presença contínua e permanente de diferentes mulheres no cotidiano da periferia nos trabalhos do acolhimento e cuidado. Porém, quando observamos relatos e estudos acerca destas localidades, não raro somos surpreendidas com a falta-inexistência-ocultamento de referências às mesmas, fazendo-nos perguntar o porquê desta invisibilidade. Se para nós é tão evidente sua presença, por que a maioria dos estudos escondem e/ou desconsideram tais mulheres? Se nos parece obvio a presença destas mulheres nas periferias, por que suas lutas e reivindicações caem no esquecimento, evidenciado pela quase ausência de relatos e registros? Se são os corpos femininos que majoritariamente formam barricadas de resistência e esperança, por que são excluídos-ocultados das análises, reportagens e manchetes que estampam as mobilizações dos periferizados?

Estas primeiras provocações servem para contextualizar nosso ponto de partida nesta reflexão, uma vez que a emergência do sujeito ocultado se faz essencial para que as espacialidades produzidas por estas mulheres possam ser evidenciadas e destacadas. Assim, reiteramos que a periferia urbana brasileira é composta por uma diversidade de corpos, marcados como outros, que produzem territorialidades que serão sumariamente ocultadas, estando dentre elas as inúmeras mulheres que ali produzem e reproduzem suas vidas no ritmo diário da mesma.

Logo, evidencia-se deste já a necessidade de elaborarmos uma leitura interseccional do espaço, uma vez que estes corpos são atravessados por inúmeras estruturas e esferas de poder que irão atingi-los de diferentes formas e intensidades. Carla Akotirene (2019) expressa que a interseccionalidade se refere, antes de tudo, a uma “[...] lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais” (p. 63). Ou seja, auxilia a compreender como as diferentes bases de opressão irão conformar nossos corpos, fato que ocorre de modo simultâneo e complementar, causando camadas de invisibilização e negação.

A autora também destaca que a interseccionalidade exige orientação geopolítica, contextualizando, nos espaços e tempos, diferentes corpos femininos. Ora, é justamente a partir de tal contextualização que vemos a possibilidade de compreender a realidade de modo complexo, produzindo e ordenando o pensamento de modo a buscar explicar às contradições e resistências que se desenrolam nas localidades. Pensar a periferia desde a interseccionalidade em uma perspectiva política permite destacar a existência destas diferentes mulheres que, a partir de seus próprios cotidianos, organizaram formas de existir e resistir em suas localidades, garantindo não somente a sua sobrevivência, mas também de sua prole e comunidade.

Além disto, Eliane Martins (2016) destaca que, sendo rostos marcantes das periferias, identificar as falas geradoras destas mulheres, seus temas e potencialidades de luta, representa um grande desafio para o processo de educação popular. Ainda que nem sempre destacada em discussões sobre a organização destes grupos, a educação popular e suas ferramentas permeia estes espaços desde seu surgimento – intrínseca a estas experiências – sendo necessário compreender que seu impacto se deve, inclusive, por uma abordagem diversa e interseccional da realidade, na qual existe uma infinidade de sujeitos com trajetórias únicas, que se somam às lutas por vidas dignas e com acesso pleno a direitos.

Esta abordagem se torna ainda mais necessária quando consideramos os ensinamentos, ferramentas e conhecimentos construídos coletivamente nos espaços de mobilização de mulheres nas periferias urbanas – em especial os clubes de mães – que socializam e repassam inúmeras pautas e técnicas de resistência para permanecer em seus territórios. Patricia Hill Collins (2019) demonstra a potência desta socialização a partir dos chamados saberes coletivos de mulheres negras que, a partir da memória e socialização de conhecimentos-experiências, vão construindo contra-narrativas sobre a realidade. Ainda que guardando algumas proporções, percebe-se que estes saberes coletivos também são encontrados e disseminados em processos de educação informal e não formal como estratégias de sobrevivência nas periferias urbanas brasileiras, garantindo a presença destes considerados ‘outros’ na linguagem, na cultura e no cotidiano, “costurando” trajetórias impactadas por questões de raça, classe, gênero, localização geográfica, idade etc. Por isso, no presente artigo fizemos uma leitura interseccional do espaço, partindo de uma postura epistemológica feminista e crítica.

Dito isto, destaca-se que o objetivo principal do artigo foi elaborar uma reflexão sobre os processos de educação popular promovidos pelos clubes de mães, presentes nas periferias brasileiras desde a década de 1970 e seus impactos na formação das territorialidades e resistências existentes nestes bairros. Para isto, primeiramente problematizamos qual/quais corpo/corpos resistem nas periferias, aprofundando as questões levantadas nesta breve introdução e apresentando estas espacialidades. Em seguida, fizemos uma sistematização a partir de análise documental acerca do surgimento e estabelecimento dos clubes de mães nas diferentes periferias brasileiras, destacando seu papel na formação educacional não formal, além da organização feminina e periférica desde as décadas de 1970. Por fim, estabelecemos a interdeterminação existente entre os clubes de mães e a educação popular, a partir educação não formal, demonstrando que este processo foi fundamental para a resistência cotidiana tecida por estas mulheres através de diferentes gerações, sendo ainda hoje essencial para permanecer nestas localidades.

Quem resiste na periferia? Uma leitura interseccional do espaço desde a perspectiva feminina

Como relatado, podemos dizer que a periferia urbana é notadamente marcada pela presença feminina formada por diferentes etnias, raças, sexualidades e modos de estar/ser no mundo. Ainda que muitas vezes estas localidades sejam colocadas numa posição de não existência, por meio de uma generalização do outro – tomado em abstrato, sabe-se que as dinâmicas ali estabelecidas representam parte significativa de nossa sociedade – tanto no que tange à sua manutenção, uma vez que a maior parte da mão de obra ali se encontra, quanto no que se refere a outras projeções de futuro, visto que neste mesmo lugar se manifestam resistências que constroem alternativas às políticas de precariedade impostas.

Segundo Raul Zibechi (2015), as verdadeiras protagonistas do mundo popular na década de 1970 correspondiam às mulheres-mães mobilizadas em seus bairros, buscando assegurar a vida cotidiana. Isto porque foram elas que, de maneira organizada, reivindicaram os serviços essenciais e prioritários para a nova localidade de moradia, assegurando o mínimo para existirem nas mesmas. Do mesmo modo, Marília Spósito (1993) explicita o papel das mulheres na conquista da escola pública em São Paulo, visto como um espaço que materializava suas esperanças para um futuro mais promissor.

Estas duas referências indicam que as mobilizações nas periferias foram e muitas vezes são protagonizadas massivamente por mulheres, sendo sua “ausência” em narrativas e pesquisas acadêmicas resultantes de embates desenvolvidos pela comunidade científica que, tal como expresso por Joseli Silva (2009), criam hierarquias e dependências, ratificando o poder de grupos hegemônicos.

Para romper com este modo de pensar e refletir sobre o mundo precisamos partir de uma epistemologia que considere as diferenças existentes entre estes corpos e compreender que os mesmos ocupam lugares distintos e são atingidos por diferentes estruturas de opressões que chegam até eles em diversas intensidades e profundidades. Silva; Ornat e Junior (2016) afirmam que

[...] Uma das primeiras lições que tivemos foi a de que a pobreza das cidades não é homogênea, e que a classe não era a única identidade que promovia os processos reivindicatórios pela cidade. As reuniões nas periferias repletas de mulheres, muitas delas negras, traziam problemas de falta de creches, escolas, de segurança de si e dos filhos, que implicavam uma intersecção entre classe e a condição feminina e de raça. (ORNAT; JÚNIOR, 2016, p. 15)

Ao demonstrar que os moradores das periferias para além do recorte econômico de classe, possuíam outras características que, nas sociedades capitalistas colocavam em situação hierárquica inferiorizada, é possível evidenciar outras características identitárias dos mesmos, entendendo tanto sua potência em termos de elaboração de estratégias de resistência como os principais ataques que lhes atingem. Isto porque ser mulher, negra e periférica neste país escravocrata, de capitalismo dependente significa passar por duplas, triplas, inúmeras invisibilizações e opressões, fazendo com que sua vivência no espaço também seja pautada por diferentes estratégias de luta.

Dito isto, observa-se que uma leitura sobre a produção da periferia, dada a diversidade e as características dos sujeitos que a habitam, deve considerar a interseccionalidade que a compõe, uma vez que através dela se compreende de modo integrado as diferentes opressões que atingem os corpos que ali estão, e como estes respondem a tais ataques. Para Collins (2021) o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica permite utilizar e considerar as experiências e lutas de grupos privados de direito, fazendo com que ela tenha catalisado “[...] novas interpretações sobre trabalho, família, reprodução e constructos sociais semelhantes” (p. 57).

A autora também expressa que os marcos interseccionais auxiliam a revelar as maneiras como as políticas públicas favorecem as desigualdades sociais, logo, a leitura a partir da intersecção de categorias de gênero, raça e classe, entre outras, permite entender quem são os corpos marcados e subjugados em nossa sociedade. Do mesmo modo, Lélia González (2020) também aponta para a necessidade de uma leitura interseccional ao reforçar que as categorias utilizadas por diversos textos feministas que tratam da situação de mulheres das camadas mais pobres não atentam para a opressão racial, neutralizando, desta forma, o problema da discriminação racial. Ora, é por este motivo que interessam os corpos e contextos – temporais e espaciais – que compõem o cotidiano das periferias urbanas, uma vez que esta relação, constante e permanente, interfere no modo como a produção do espaço irá ocorrer. Em outras palavras, acredita-se que as ações impressas pelos sujeitos no território, e aqui em especial pelas mulheres nas periferias urbanas brasileiras, produziram um espaço outro, materializado no cotidiano e exposto em suas peles. As ações, segundo Ribeiro (2014) são a *práxis* humana, sendo atividades que são produzidas e reproduzidas a partir de valores e sentidos específicos, que visam transformar a realidade.

São inúmeros os exemplos de ações e movimentações produzidas por estas mulheres em seu fluxo diário do viver e cuidar das vidas, e neste artigo destacamos aquelas produzidas a partir dos Clubes de Mães existentes em diferentes territorialidades do Brasil. Isto porque através de seus encontros – culturais, de discussão, de mobilização ou para conversar – estas mulheres questionam a realidade na qual estão imersas, debatem soluções comunitárias e passam a reivindicar melhorias em seus bairros, sendo importante instrumento de mobilização das mesmas, produzindo contra-narrativas a partir da educação popular.

É importante destacar que as localidades na qual vivem suas vidas se caracterizam por uma constante exposição a políticas de precariedade – por parte do capital e do Estado – caracterizadas, segundo Judith Butler (2019), pela condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizada destas pessoas à situações de violência (pessoal e institucional), fome, desemprego, não reconhecimento, falta de saneamento e condições dignas para morar e se locomover.

Em outras palavras, estas populações serão atacadas diretamente em seus territórios, a partir da destruição de seus locais de moradia expressa pelas desapropriações de terra vinculadas ao processo de especulação imobiliária, pela dificuldade na regularização fundiária, por tentativas de destruir seus corpos – através da falta de alimentos, subempregos, falta de assistência médica, políticas de extermínio em nome da ‘segurança’, entre outros. A resposta a estes ataques diretos e constantes ocorre através do grito e da mobilização desta população, protagonizada majoritariamente por mulheres, que reverberam suas vozes e colocam seus corpos na rua até que sejam vistas e ouvidas, rompendo a invisibilização sumariamente imposta. Assim, a partir de uma leitura interseccional do espaço constata-se que as mulheres constituem importantes protagonistas na produção e reprodução das periferias urbanas, sobretudo no que se refere ao trabalho reprodutivo não pago, sendo sua mobilização essencial na conquista de diferentes direitos, de espacialidades e de possibilidade de viver. No próximo item vamos entender como o clube de mães torna-se instrumento de mobilização e organização destas mulheres, potencializando suas ações em seus territórios.

Espaço, resistência e organização popular: o clube de mães como local de reverberação das vozes das mulheres periferizadas

Os conhecidos clubes de mães surgem num contexto político brasileiro marcado pela restrição de liberdade política e social presente na ditadura militar brasileira, sendo alternativa para que mulheres das classes trabalhadoras pudessem se reunir, fazer formação política de base e pensar em como resistiriam às políticas de precariedade a que estavam sendo expostas. Segundo Carlos Diniz (2018) estas organizações surgem na zona sul de São Paulo durante as décadas de 1970 e 1980, contudo, suas mobilizações, trajetórias e memórias são escassamente registradas na academia e em documentos oficiais.

Assim, não é por acaso que ao longo das últimas décadas exista uma emergência e esforço para produção de trabalhos que explicitem a importância e centralidade destes movimentos construídos por ‘sujeitos esquecidos’ e pouco lembrados no meio acadêmico científico tradicional. O registro destas trajetórias espaço-temporais caminha no sentido da construção de um conhecimento situado, que tenha compromisso político e intelectual com todas que nos antecederam, as que estão ao nosso lado e aquelas que virão posteriormente.

Para Juddy Moron (2021) os clubes da zona sul surgem nas periferias a partir da não conformação de diferentes mulheres com o silêncio perante situações que ocorriam naquele momento. Estas situações iam desde as limitações de liberdade, impedindo que pudessem expressar suas opiniões políticas até a falta de materiais básicos para sua existência, num período em que uma significativa parcela da população encontrava-se em situação de fome, de desemprego e/ou miséria.

Ao se mobilizarem e compreenderem as problemáticas ali existentes estas passam então a denunciar e reivindicar condições para que seus corpos possam permanecer vivos, saudáveis e em seu território – assim como os corpos e vidas de seus familiares e comunidades. Neste sentido, registra-se o papel dos clubes de mães na construção do Movimento Custo pela Vida – do qual participavam também as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e Associações de amigos do bairro – que, de casa em casa, realizavam abaixo assinados e discutiam as pautas dos movimentos em suas oficinas de artesanato.

Ora, o Movimento Custo pela Vida constituiu-se como resposta ao contexto de escassez em que as classes trabalhadoras da periferia se encontravam, devido às políticas econômicas de exploração do trabalho, construídas num processo de abertura do Brasil ao capital estrangeiro no período da industrialização dependente. Percebe-se então que a falta de políticas públicas para as camadas populares as coloca em uma intensa situação de vulnerabilidade, obrigando-as a se organizarem coletivamente a fim de reivindicar as condições mínimas para que possam se manter vivas.

Os clubes foram protagonizados por mulheres que encontravam-se em constante enfrentamento contra as biopolíticas e necropolíticas voltadas para o controle e extermínio em seus territórios. A inversão destas necropolíticas se constituíam sob a forma de políticas comunitárias, que visavam fortalecer os laços solidários e garantir o alimento, a segurança, a moradia, as creches, escolas, entre outros direitos para toda a população do bairro. Os sopões comunitários, as creches populares, os bazares e inúmeras hortas coletivas surgem neste período pela organização destas mulheres que, a partir de seus encontros, percebem a potência de somar suas forças.

Assim, os diferentes clubes surgiram com objetivos diversos, dentre os quais encontrava-se o despertar para as lutas nos bairros, em busca de direitos e políticas historicamente negados as periferias. Para tanto, encontraram diferentes formas de se fazer ouvir pelas autoridades, desde idas para a prefeitura até mobilizações que ocupassem de alguma forma espaços públicos – para que chamassem a atenção para suas pautas.

Butler (2019) expressa que

[...] quando corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária. (p. 17)

Se considerarmos o constante apagamento e negação destas existências, o estar na rua e nos espaços públicos significam ações que, ao mesmo tempo, reforçam sua materialidade e explicitam as violências a que estão expostas as classes populares, trazendo para o plano do visível a dignidade negada e reivindicando a respostas às problemáticas ligadas à exclusão.

A autora também afirma que só se pode persistir e agir quando estamos apoiados pelos coletivos existentes nos ambientes, expondo a impossibilidade de haver vida sem um suporte social, sem direitos coletivos e redes de interdependência e cuidado. É aqui que novamente entram os clubes de mães, como espacialidades que possibilitaram a união e fortalecimento de cada mulher, anteriormente isolada. Os encontros de artesanato e oficinas fizeram com que criassem sua própria rede de cuidados, permitindo somar esforços para reivindicar transformações.

Tal união forma-se, segundo Moron (2021), pela busca destas mulheres por uma convivência mais solidária, que consistiria em uma estratégia de sobrevivência fundamental para a existência dessas mulheres, marcadas por diferentes formas de violência e opressão. O rompimento do silêncio entre estas fez com que pudessem se reconhecerem nas dores e nas trajetórias vividas, mesclando as batalhas que seriam trilhadas a partir destes encontros.

Aqui é importante compreendermos o papel da intergeracionalidade existente nestes espaços, ou seja, das diferentes gerações de mulheres que ali se encontram e também da centralidade da figura da ‘mãe’ nos bairros populares, uma vez que a própria existência de diferentes clubes de mães demonstra isto. Martins (2016) expressa em seu texto que a ‘mãe’ é um sistema de resistências, quase uma instituição, pois na sua figura condensam-se dois aspectos fundamentais da vida humana: o biológico (voltado ao cuidado corporal) e o psíquico (a mãe nunca desaparece).

Ou seja, em um país no qual inúmeras crianças não possuem registro de seus pais nas certidões de nascimento e que homens abandonam suas famílias por diferentes e variados motivos, o ser mãe representa mais do que um status familiar, mas significa um conjunto complexo de entendimentos, de certezas e de valores de que é preciso esperar e lutar por um outro mundo, sem nunca fugir das batalhas para a sobrevivência. É pensando nesta potência que podemos perceber porque estes espaços permanecem resistindo nos territórios, após várias gerações passarem por suas formações. Percebemos, pelo contato com o Clube de Mães da Vila Torres, que ao participarem das atividades estas mulheres vão contando suas histórias e experiências, tomando para si o ‘poder de decidir’ que para muitas encontrava-se escondido ou lhes tinha sido retirado.

O papel dos clubes é então, de modo prioritário, auxiliar no processo de autoreconhecimento destas mulheres, lembra-las da força coletiva existente em suas históricas trajetórias e do quanto já superaram para que permanecessem vivas. Longe de romantizar a miséria ou o sofrimento, os clubes sempre buscaram politizar a situação de precariedade vivida, entendendo que a pobreza não representa uma espécie de castigo divino, mas é responsabilidade de uma sociedade capitalista excludente e individualista.

Diniz (2018) expressa que os clubes, nos anos 1990, foram extremamente importantes em termos de afirmação e cobrança da presença do Estado e das políticas públicas, além de terem deixado um legado da ‘identidade da periferia’. Logo, a criação de uma consciência de pertencimento a um lugar que, ainda que em situação de precariedade, é onde se vive. Com isto, percebe-se que os clubes e suas militantes foram centrais na construção das territorialidades periferizadas politizadas, entendendo-as como espaços diferentes do centro, no qual era possível pensar outras lógicas do urbano.

Ora, segundo Zibechi (2015), as lógicas domésticas existentes nos bairros populares criam outro ritmo e outros valores para estes espaços, fazendo com que as mulheres-mães sejam as protagonistas do mundo popular, pois passam a se mobilizar para assegurar a vida cotidiana. São inúmeros os relatos de clubes e organizações de mães que surgem ao longo das décadas de 1970, 80 e 90, grupos que permanecem ativos até hoje e que renovam sua agenda de luta à medida em que avançam em sua caminhada.

Para além de todo o exposto, estas organizações foram ainda responsáveis por demonstrar que as mulheres – principalmente mães – poderiam lutar e se organizar politicamente, ainda que adaptando seus horários e agendas para conciliar com sua dupla/tripla jornada. Mulheres em situação de extrema vulnerabilidade e que se sentiam/sentem desamparadas puderam reencontrar sua voz, se fazendo ouvir. Foram suas estratégias e armas de luta que garantiram a abertura de creches e auxílios do poder público para sobrevivência da população periferizada. Enfim, os clubes de mães se tornam instrumento semelhante a ‘megafones’ que rompem o silêncio opressor imposto pelo sistema capitalista.

Paulo Freire (2011) expressa que

[...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2011, p. 108)

Além disto, o autor complementa lembrando que os grupos humanos se fazem na palavra e na ação-reflexão. Com isto, ao organizarem-se coletivamente estas mulheres passam a pronunciar suas palavras, encontrando frases que expressem suas observações e sensações acerca do espaço que as cercam. É através de diálogos e conversas coletivas que os caminhos para as respostas vão sendo construídos, transpassando situações anteriormente vistas como limites, e avançando em direções novas. Aqui vemos a importância e potencialidade existente nestes espaços de encontro para oficinas – cujas formas sempre variaram entre cafés, oficinas de artesanato, encontros, entre outras manifestações que incluem na pauta política uma riqueza do viver e da arte.

Neste tópico discutimos o contexto no qual os clubes de mães surgem, demonstrando a potencialidade destes espaços para a autorreflexão das mulheres participantes e o papel de suas integrantes na conquista de políticas públicas para população periferizada. No item que segue dedicamos um momento para compreender como as práticas e ações ali desenvolvidas conectam-se à dimensão da educação popular, trazendo para o cotidiano destes bairros novas leituras de mundo e de palavra.

Práticas cotidianas e a produção de territórios: a educação popular como ferramenta de luta e emancipação

Como bem destacado anteriormente as comunidades periferizadas, principalmente a partir da década de oitenta, representam lócus de produção e reprodução de resistência ao sistema excludente e de precariedade implementados nas cidades brasileiras. A necessidade de lutar pelo acesso à direitos e serviços básicos leva diferentes sujeitos a se organizarem coletivamente, encontrando alternativas e construindo ferramentas e estratégias em meio a um cenário de repressão política no âmbito da ditadura militar.

É neste contexto que os clubes de mães e associações de moradores – bem como as CEBs – ganham destaque nas mobilizações do período, instrumentalizando, através de diferentes práticas educativas populares, sujeitos, para que pudessem reivindicar seu direito a estar e ser nas cidades com dignidade. Assim, ainda que a maior parte da população ali presente não tivesse acesso à educação formal, tais espaços possibilitaram diferentes aprendizados educativos – que iam desde a compreensão dos direitos até da escrita e da leitura.

Ora, Diniz (2018) expressa que o pouco acesso à educação formal no decorrer da vida das participantes nos clubes podia ser compensado nos cursos e formações promovidos ali nos espaços populares, auxiliando-as inclusive em sua posterior entrada na escola. A prática da educação popular, que emancipa quem ali se encontra, possibilitou que diferentes mulheres voltassem e conquistassem seu espaço em bancos de escolas e cursos superiores, para que posteriormente continuassem trabalhando para melhoria de seus bairros.

Isto porque essa prática parte da compreensão de quem somos e de onde estamos, sabendo das estruturas de exclusão que encontram-se em nosso meio. Freire (2011) expressa que “[...] só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (p. 34), levando a perceber que a prática educativa não remete necessariamente ao espaço em que é promovida mas às diversas formas como é adaptada e construída.

Num contexto social e espacial no qual uma significativa porcentagem da população encontrava-se longe da educação formal, construir localidades de educação popular – fossem não-formais ou informais – representava instrumentalizar os sujeitos para que pudessem ter autonomia de construir horizontes mais amplos a partir da compreensão de seu cotidiano e da elaboração de perspectivas futuras, ainda mais em localidades em que o poder público deixava de estar presente. Assim, as oficinas e encontros realizados ao longo de décadas foram ações contínuas e centrais nas construções territoriais voltadas à dignidade nestes bairros.

Além disto, destaca-se aqui o papel da construção cotidiana dos clubes nestas localidades, uma vez que o cotidiano representa o ritmo pelo qual estas comunidades vão desenvolvendo suas estratégias de luta. Ora, Agnes Heller (1985) explica que é impossível para qualquer ser humano viver sua vida fora da esfera do cotidiano, ao passo que Henri Lefebvre (1991) demonstra que é nesta dimensão que se cumpre o ajustamento de significantes e significados, ou seja, é nesta esfera que as ações desenvolvidas diariamente ganham sentido, fazendo com que percepções, compreensões e territorialidades se criem neste processo.

Segundo Marcos Saquet (2015)

[...] a territorialidade efetiva-se em distintas escalas espaciais e varia no tempo através das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades, entre outras relações sociais realizadas entre seus sujeitos e entre estes com seu lugar de vida. (SAQUET, 2015, p. 83)

Logo, os territórios são criados e recriados a partir de diferentes relações e esferas de poder, abrangendo desde questões culturais e econômicas até disputas políticas – sejam estas institucionais/estatais ou populares. O fato é que nenhum território pode ser construído sem territorialidade, e sem as identidades territoriais de sua população, o que demonstra novamente o caráter central exercido pelos clubes e associações para a formação e compreensão das identidades dos sujeitos periferizados.

A construção de uma identidade coletiva e resistente é realizada então por meio da chamada educação popular, que se realiza principalmente nos ambientes não formais e informais, representados aqui pelos clubes de mães. Maria da Glória Marcondes Gohn (2002) afirma que nos anos setenta e oitenta a Educação Popular atuava sobre um enorme leque de demandas das populações, desde a falta de moradia e loteamentos clandestinos, passando pela ausência de creches e postos de saúde, e chegando inclusive à inexistência de esgotos, cemitérios e postos de abastecimento de alimentos.

Logo, nesse período de extrema escassez, a educação popular foi utilizada como forma de abordar diferentes temáticas nas comunidades, a fim de que as classes populares conseguissem chegar a respostas ou construir estratégias para reverter o quadro de miséria e exclusões vivenciado. À medida em que as pautas iam sendo conquistadas ou amenizadas outras problemáticas eram postas como prioritárias, fazendo com que a mobilização e resistência sempre estivessem presentes nestes locais. Além disto, observou-se que a educação popular tornava possível debater questões cotidianas de modo crítico, politizado e contextualizado, sendo adotada e reforçada nas mais diferentes comunidades expostas à precarização.

Esta forma de educar relaciona-se à busca de uma camada da população que começava a sentir-se incomodada com sua situação ‘menor’ no mundo. Esta concepção também pode ser observada em Freire (2018) quando o educador expressa que a Educação Popular refere-se a uma certa classe social, sendo, no sentido mais radical, caminhos tanto no campo do conhecimento como no campo político, através dos quais as classes populares encontrem – no futuro – o poder. É necessário destacar que este poder vem de uma transformação e ruptura com o modelo de mundo existente, no qual as classes populares são deixadas à margem e excluídas dos processos políticos, sociais e espaciais. Aqui a importância de uma educação que centre o sujeito periferizado, partindo de sua perspectiva de mundo, demonstrando que a luta pode modificar o cenário no qual está atualmente imerso.

Por fim, Gohn (2002) reforça quatro dimensões abarcadas nestas práticas educativas: o ser, o conhecer, o conviver e o fazer, sendo cada uma delas importante para o desenvolvimento de práticas comunitárias de resistência. Em um ambiente no qual o viver ancora-se na organização conjunta e na conquista diária do pão, o conhecimento gerado a partir da educação popular é arma para sujeitos que até então encontravam-se individual e coletivamente subjugados.

Vejamos, para a autora:

[...] O ser – tem a ver com a competência individual. É o desenvolvimento da auto estima, a auto-confiança, diz respeito à identidade individual; se insere no universo da capacidade do indivíduo de conduzir sua vida, de propor, de fazer auto-crítica, de ter um ideal, de estabelecer metas, etc; (GHON, 2002, p. 58)

Sendo assim, a educação popular – não formal – construída nos clubes de mães permite, num primeiro momento, se entender enquanto sujeito no mundo, um sujeito que possui valor, que ocupa um espaço no globo, que tem direitos e necessidades. Esta construção de si – relacionada

às oficinas de maquiagem e cabelos, bazares de roupas e sapatos, aulas sobre higiene bucal e corporal – são construídas a fim de humanizar estas mulheres e demais sujeitos que ali se encontravam, uma vez que as políticas de precariedade atingem primeiramente esta dimensão de suas vidas – retiram-lhes a dimensão humana, minando pouco a pouco sua confiança e autoimagem.

Em seguida Gohn (2002) expressa a dimensão do conhecer que

[...] é o desenvolvimento de competências para saber o que conhecer. Inscreve-se no universo cognitivo, das habilidades didáticas (e autodidatas) dos indivíduos. Tenho que saber o que conhecer para selecionar, tenho que conhecer o que conhecer. Lidar com o conhecimento requer conhecer algo antes, para saber o que devo selecionar (na internet por exemplo). (GOHN, 2002, p. 58)

Ora, dada a quantidade de problemáticas e frentes a serem trabalhadas nos clubes, foi preciso ao longo das décadas uma organização específica para listar as prioridades e demandas a serem aprofundadas. Ainda que muitas questões fossem ditas de alguma forma, não era possível priorizar todas, demonstrando a importância de selecionar conjuntamente que questões e/ou problemáticas representavam maior risco para a população das comunidades e que conhecimentos eram necessários para que pudessem mudar a situação.

O terceiro ponto destacado pela autora é o conviver que, segundo ela,

[...] está na esfera interpessoal, na dimensão da sociabilidade dos indivíduos, no plano das relações que ele desenvolve com o outro, com as pessoas em geral, com a cidade, a nação, etc., são as múltiplas redes tecidas ao longo da vida. Muitas trajetórias individuais se explicam pela rede de relações e amizades que os indivíduos constroem e cultivam ao longo de suas vidas. (GOHN, 2002, p. 58)

Podemos destacar que a convivência entre diferentes mulheres – com trajetórias próprias – nos clubes fortaleceram a dimensão comunitária da luta, uma vez que, apesar de suas individualidades, as mesmas observaram opressões e estruturas excludentes semelhantes em suas vidas, fazendo com que se reconhecessem como classe. O reconhecimento da dor do outro e a compreensão de que se encontram em locais próximos na estrutura de poder permite o rompimento do silêncio, transformando um caminho individual em coletivo, que fortalece tanto as pautas como a força de quem encontra-se na batalha.

Com isto, o conviver representa uma centralidade na produção de identidades territoriais e territorialidades, fazendo com que grupos de pessoas se reconheçam e reivindiquem aquele espaço como seu, lutando para que o mesmo esteja equipado para que possam reproduzir seus modos de vida.

Por fim, Gohn (2002) ainda destaca o fazer, presente no plano das competências produtivas e das habilidades básicas e técnicas do sujeito. É importante destacar que o fazer ganha diferentes significados nas comunidades pois está atrelado tanto ao mercado formal de empregos (no qual ter os conhecimentos técnicos para realizar atividades permite conquistar o sonhado posto de trabalho) como também se relaciona com a construção da luta, na qual fazer é ‘colocar a mão na massa’, indo para além do discurso, organizando-se a partir da práxis.

Ambas as noções de fazer foram amplamente desenvolvidas nas ações implementadas pelos diferentes clubes de mães em suas comunidades, visto que, por um lado, inúmeras oficinas visavam instrumentalizar mulheres para que pudessem ter um posto de trabalho remunerado, garantindo a subsistência de si e de seus filhos (cursos de pintura, de secretariado, de manicure,

entre outros) e, ao mesmo tempo, o fazer também incluía uma rotina diária, de produzir espaços, puxar mutirões de arrecadação (de roupas, alimentos, brinquedos, material de construção), produzir abaixo-assinados e buscar parceiros para melhorar sua comunidade.

Assim, percebemos que a educação popular produzida nestes ambientes possibilitou a concretização de diferentes lutas, trazendo para as comunidades e bairros em que existiam territorialidades próprias, fomentadas a partir da luta e reivindicação destas mulheres organizadas. Desde uma perspectiva de autonomia e resistência, estas mulheres criaram territórios outros de vida que se contrapunham às políticas de morte e precariedade a que estavam expostos pelo sistema e Estado.

Com isto queremos destacar que garantir o pão, a moradia, o direito a falar e o acesso à escola e outras instituições e direitos representam pontos importantes nas identidades tecidas nestes bairros, sendo a figura feminina um símbolo central nesta produção – visto que se encontram no cotidiano da luta e vivência em seus bairros. Tal construção coletiva foi impulsionada pela existência dos diferentes clubes de mães que, através de estratégias produzidas no contexto da educação popular, produziram coletivamente as pautas e as consciências necessárias para que se organizassem enquanto grupo. Neste tópico buscamos apresentar a relação entre estes processos, bem como sua importância para produção de territorialidades nos bairros periferizados.

Considerações

Para Freire (2018) “[...] o fundamental é saber que a luta não se acabou, não se acaba, que, sendo histórica, muda a maneira de apresentar-se, de fazer-se, e por isso tem que ser reinventada em função das circunstâncias históricas e sociais.” (p. 165). A luta para os povos oprimidos e subjugados na sociedade representa fonte de esperança e possibilidade de existência num mundo cujo sistema busca deixá-los na condição de extrema precariedade, quando não relegados à morte.

Ao longo de décadas estas populações – diversas em suas trajetórias e características – encontraram alternativas para permanecerem existindo em seus territórios, ocupando novos espaços e reconstruindo suas comunidades, tendo na luta conjunta a força para reivindicar direitos e condições de vida dignas. As ferramentas e estratégias utilizadas podem ser vistas como receitas, passadas de geração em geração, que alimentam as identidades de seus bairros – ainda que em um cotidiano imerso nas contradições e problemáticas.

Apesar de sua importância e de sua presença em seus bairros, Diniz (2018) afirma que a memória dos Clubes de Mães permanece pouco divulgada, e limitada às pessoas que vivenciaram aquela época e seus próximos. Ou seja, mesmo tendo sido centrais na produção espacial de suas localidades e de sua atual configuração, estas mulheres – e sua organização – permanecem no anonimato, em grande parte pela estrutura que normaliza e homogeneiza os sujeitos que ali se encontram.

Por meio de uma leitura interseccional do espaço é possível compreender quem foram estas pessoas que se dedicaram a construir uma rede de apoio e cuidado para que a vida pudesse acontecer ainda que dentro de condições de precariedade. Tal questão se torna essencial quando pensamos que estes corpos serão os primeiros e principais atingidos por tais políticas, principalmente quando vistos de modo individualizado ou generalizado.

Audre Lorde (2019) relembra que recursar-se a reconhecer a diferença gerada pela intersecção de hierarquias faz com que não sejamos capazes de reconhecer as armadilhas usadas para

neutralizar os diferentes sujeitos, uma vez que as estratégias usadas não são as mesmas. Com isto se torna impossível pensarmos um discurso universal de libertação de mulheres, ou de qualquer outro grupo subalternizado, sendo necessário avançar no encontro de pontos de intersecção, de lutas comuns e empatia nas problemáticas apresentadas pelos coletivos.

Longe de esgotarmos este debate, podemos indicar que a educação popular promovida nos clubes de mães de diferentes periferias do Brasil possibilitou/possibilita a construção de lutas interseccionais nas comunidades – ainda que esta palavra não estivesse ali institucionalmente, uma vez que foi através do reconhecimento das diferenças e das estruturas comuns que as cercavam que puderam construir suas lutas, reivindicações e agenda de atuação. Com isto, destaca-se a potência existente no seio destas comunidades, que a partir de estratégias diversas protagonizam revoluções urbanas, baseadas na práxis da organização coletiva e numa caminhada pautada no esperar e na amorosidade, valores estes promovidos, enriquecidos e construídos nas práticas de educação popular nascidas desta mesma população.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BUTLER, Judith *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 4º edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1º ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. *Interseccionalidade*. 1º ed., São Paulo: Boitempo, 2021.

DINIZ, Carlos Alberto Nogueira. O Protagonismo das mulheres nos movimentos sociais da periferia: memórias e experiências dos Clubes de Mães da Zona Sul de São Paulo 1972/1988, 2018, Tese (Doutorado em História e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. “Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma”. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, n. 1, v. 4, p. 53-77, dez, 2002.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos/ Organização Flávia Rios, Márcia Lima*. 1º Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LEFEBVRE, Henri, 1901-1991. *A vida Cotidiana no Mundo Moderno*, São Paulo: Ed. Ática S.A., 1991.

LORDE, Audre. “Idade, Raça, Classe e Gênero: mulheres redefinindo a diferença.” In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 239-250, 2019.

OLIVEIRA, Danielle Willeman Sutil de.
Clubes de mães e educação popular: reflexões acerca das resistências tecidas na(s)
periferia(s)

MARTINS, Eliane de Moura. “Pelos Caminhos Empoeirados das Periferias.” In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (org.). *Estudo feministas, mulheres e educação popular*, Curitiba: Ed. CRV, 2016, p. 245-262.

MORON, Juddy Garcez. “Mães nos Movimentos Sociais: um estudo comparado sobre as mães da praça de maio e os clubes de mães da zona sul de São Paulo”. *Espirafes*, Foz do Iguaçu, Edição Especial, jan, p. 115-132, 2021.

SAQUET, Marcos Aurélio. “Por uma abordagem territorial.” In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu S. (Org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*, 2. ed, Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 73-94.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Teorias da ação/Ana Clara Torres Ribeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José; CHIMIN Junior, Alides Baptista “Sobre as desobediências epistemológicas e o testamento intelectual de Milton Santos.” In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José; CHIMIN Junior, Alides Baptista (org.). *Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças*. Ponta Grossa: Todapalavra, p. 13-30, 2016.

SILVA, Joseli Maria. “Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica.” In: SILVA, Joseli Maria (org). *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta grossa: Todapalavra, p. 55-92, 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

ZIBECHI, Raúl. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas/Raúl Zibechi*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

A PLURIATIVIDADE ENTRE AGRICULTORES FAMILIARES FEIRANTES DE PITANGA – PR

PLURIACTIVITY AMONG FAMILY FARMERS IN PITANGA – PR

PLURIACTIVIDAD ENTRE AGRICULTORES FAMILIARES EN PITANGA – PR

Marilda Lisbôa Machado¹

Resumo: O presente trabalho buscou analisar a pluriatividade junto aos agricultores feirantes do município de Pitanga - PR e compreender a importância e contribuição socioeconômica da feira para eles. O trabalho foi desenvolvido com base em revisão de literatura: artigos, livros, capítulos de livros e demais fontes secundárias de pesquisa. Ainda, o trabalho demandou pesquisas em fontes primárias, com os agricultores feirantes e a Secretaria da Agricultura Familiar do município. Durante a pesquisa, percebeu-se que uma das formas pelas quais a pluriatividade se manifesta na agricultura familiar de Pitanga é pela comercialização de produtos (lácteos, embutidos, artesanato, defumados) pelos agricultores na feira do produtor.

Palavras-Chave: Agricultura familiar. Pluriatividade. Feira do Produtor.

Abstract: This study aimed to analyze the pluriactivity of farmers in the municipality of Pitanga PR and understand the importance and socioeconomic contribution of the fair to them. The work was developed based on a literature review: Articles, books, book chapters, and other secondary sources of research. Furthermore, the work required research in primary sources, with interviews with farmers, and the Secretariat of Family Agriculture of the municipality. During the research, it was noticed that one of how pluriactivity manifests itself in the family farming of Pitanga is by marketing products (dairy, sausages, handicrafts and smoked) by farmers at the producer's fair.

Key words: Family farming. Pluriactivity. Producer's Fair.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar la pluriactividad con los agricultores en el municipio de Pitanga - PR y comprender la importancia y la contribución socioeconómica de la feria para ellos. El trabajo se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica: Artículos, libros, capítulos de libros y otras fuentes secundarias de investigación. Además, el trabajo requirió investigación en fuentes primarias, con entrevistas con agricultores, la Secretaría de Agricultura Familiar del municipio. Durante la investigación, se observó que una de las formas en que la pluriactividad se manifiesta en la agricultura familiar de Pitanga es mediante la comercialización de productos (lácteos, embutidos, artesanías, ahumados) por parte de los agricultores en la feria del productor.

Palabras clave: Agricultura familiar. Pluriactividad. Feria del Productor.

Introdução

O interesse em desenvolver este trabalho foi para entender a pluriatividade entre os agricultores feirantes de Pitanga - PR. Além disso, buscou-se compreender as motivações, avanços, barreiras e perspectivas junto aos agricultores e caracterizar o fenômeno da

¹Graduada em geografia licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro.

pluriatividade entre os feirantes. Como objetivo geral buscou-se analisar a pluriatividade entre agricultores familiares feirantes de Pitanga PR. Buscou-se ainda verificar a contribuição da pluriatividade na renda dos agricultores feirantes e compreender a importância da feira para os agricultores feirantes.

Para Vedana:

É importante considerar que o feirante participa das dinâmicas urbanas, seja na elaboração do mercado como um espaço de trocas e de sociabilidades, que são fundamentais para a vida cidadã, seja em suas táticas de reelaborar seu trabalho, tendo em vista as mudanças que o crescimento das cidades impõe às suas práticas. Ao mesmo tempo é esse trabalhador que trará para o espaço urbano os produtos do mundo rural, seja ele um produtor agrícola ou não. (2008 *apud* VEDANA, 2013, p. 46)

A expressão “agricultura familiar” passou a ser utilizada no Brasil em meados da década de 1990. Naquele mesmo período foi reconhecida pelo Estado e o termo ganhou força.

Em 1996 o Estado brasileiro criou o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf). Com o surgimento do Pronaf os agricultores começaram a ter acesso a financiamentos para custeio e investimento. Segundo Machado, Troian e Pereira (2017), a região Sul concentrou 50,67% do montante total de recursos distribuídos pelo Pronaf entre 1996 e 2016.

Segundo Schneider (2003), a afirmação da agricultura familiar no cenário social e político brasileiro está relacionada à legitimação que o Estado lhe emprestou ao criar, em 1996, o Pronaf. Esse programa, formulado como resposta às pressões do movimento sindical rural, desde o início dos anos 1990, nasceu com a finalidade de prover crédito agrícola e apoio institucional às categorias de agricultores familiares que vinham sendo alijados das políticas públicas ao longo da década de 1980 e que encontravam sérias dificuldades de se manterem produtivos.

Segundo Marafon (2006), a agricultura familiar é caracterizada por estabelecimentos em que a gestão e o trabalho estão intimamente ligados, ou seja, os meios de produção pertencem à família e o trabalho é exercido por esses mesmos proprietários em uma área relativamente pequena ou média. De acordo com o art. 3º da lei nº 11.326 de julho de 2006, o agricultor familiar é aquele que desenvolve atividades econômicas no espaço rural atendendo as seguintes exigências:

- I - Não detenha, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais.
- II - Utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento.
- III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades

econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo.

IV - Dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

Em muitas unidades de produção familiar ocorre o fenômeno da pluriatividade, que se caracteriza pela combinação de atividades agrícolas e não agrícolas² desenvolvidas pelos agricultores familiares, tanto dentro quanto fora do estabelecimento. Ou seja, são estratégias para reprodução social e econômica, podendo o agricultor ter no estabelecimento a produção agrícola e uma agroindústria rural familiar (atividade não agrícola) para transformação/beneficiamento da matéria-prima, ou também como exemplo, a feira do produtor rural no município de Pitanga - PR, local onde os agricultores familiares comercializam seus produtos, sejam eles provenientes do artesanato, sejam de panificados, lácteos ou defumados/embutidos, etc.

Nesse sentido, ainda que se possa afirmar que a pluriatividade seja decorrente de fatores que lhe são exógenos, como o mercado de trabalho não agrícola, ela pode ser definida como uma prática que depende de decisões individuais ou familiares. Interessa, pois, avaliar o significado econômico, o sentido sociocultural da consolidação da pluriatividade em famílias que residem no espaço rural e se integra em outras atividades ocupacionais, combinando-as com as atividades agrícolas (SCHNEIDER, 2003, p.112).

Neumann, *et al.* (2007, p. 3 *apud* WINCK, *et al.*, 2014), definem que a “agroindústria familiar rural é uma forma de organização onde a família rural produz, processa e/ou transforma parte de sua produção agrícola e/ou pecuária, buscando principalmente a produção de valor de troca que se realiza na comercialização”. Estas agroindústrias, atividades consideradas não agrícolas, normalmente possuem tamanho e formatação adequada à disponibilidade e as condições da produção familiar. Isto é importante porque, desta forma, é mais fácil para a família administrar o negócio, diminuindo os casos de falência.

O trabalho foi desenvolvido com base em revisão de literatura: artigos, livros, capítulos de livros e demais fontes secundárias de pesquisa. Ainda, o trabalho demandou pesquisas em fontes primárias, com entrevistas realizadas junto a treze agricultores feirantes, a Secretaria da Agricultura Familiar e junto a Emater do município.

² Por atividades não agrícolas deve-se levar em conta aquelas tarefas (dentro e fora da propriedade) que não implicam o envolvimento direto nos processos de produção vegetal e/ou animal (SCHNEIDER, 2003). Famílias rurais que produzem doces coloniais ou derivados de leite, como o queijo, serão consideradas pluriativas.

Referencial Teórico

A pluriatividade é a combinação de atividades agrícolas e não agrícolas. Em síntese trata-se da diversificação das atividades realizadas pelos membros da família que residem no estabelecimento, podendo assim manter a moradia no campo e desenvolver atividades não agrícolas, tanto no espaço rural, quanto no espaço urbano. Mantem-se, desta maneira, a ligação entre o espaço rural e urbano, inclusive produtiva, como forma de complementação de renda e busca de melhoria nas condições de vida.

A ideia de pluriatividade vem sendo utilizada por pesquisadores, a fim de analisar e de explicar o processo de diversificação do trabalho que vem ocorrendo nas unidades de produção familiar. A pluriatividade refere-se a um fenômeno que se caracteriza pela combinação das múltiplas inserções ocupacionais das pessoas que pertencem a uma mesma família, ou seja, diz respeito a um fenômeno em que se combinam pelo menos duas atividades, sendo uma delas a agricultura. Essas atividades são exercidas por um grupo familiar que tenha ou não entre si laços consanguíneos, mas que se consideram, ou denominam, uma família, compartilhando um mesmo espaço de moradia (SCHNEIDER, 2009, p. 5 *apud* VIELMO; DRUMM; DEPONTI, 2017, p. 53).

Normalmente há dificuldades à realização de atividades não agrícolas quando os filhos crescem e procuram morar na cidade, muitas vezes em busca de formação profissional e assim o casal acaba deixando de praticar algumas atividades, devido à falta de mão de obra. Além disso, a dificuldade para o deslocamento (qualidade das estradas e distância) dos agricultores do campo para a cidade pode dificultar o desenvolvimento das atividades não agrícolas.

A pluriatividade possibilita aos membros da família residirem no espaço rural e desenvolverem atividades no meio urbano, como é o exemplo dos feirantes de Pitanga – PR. Eles residem no campo e levam seus produtos (panificados, lácteos, defumados, legumes e hortaliças) para serem vendidos na feira do produtor que ocorre no espaço urbano.

A pluriatividade é heterogênea e diversificada e estão ligadas, de um lado, as estratégias sociais e produtivas que vierem a ser adotadas pela família e por seus membros e, de outro, sua variabilidade dependerá das características do contexto ou do território em que estiver inserida. Por outro lado, a pluriatividade pode adquirir significados diversos e servir para satisfazer projetos coletivos ou como resposta às decisões individuais. Além disso, as características da pluriatividade variam de acordo com o indivíduo-membro (chefe, cônjuge ou filhos) que a exerce, pois tal processo social acarreta efeitos distintos sobre o grupo doméstico e a unidade produtiva, de acordo com variáveis como o sexo ou posição na hierarquia da família de quem a pratica. (SCHNEIDER, 2009, p. 4).

Com o passar dos anos, a valorização do espaço rural e as transformações que tem ocorrido nas unidades familiares de produção, sobretudo a diminuição da renda e do tempo para

as atividades agrícolas, fez algumas famílias buscarem outras atividades para complementarem a renda. Muitas famílias passaram a se dedicar as atividades agrícolas combinadas com atividades não agrícolas, levando a formação de unidades familiares pluriativas.

A pluriatividade apresenta variações muito expressivas de situações, no espaço e no tempo, ainda que se possa afirmar que sua característica fundamental seja a interação entre agricultura, unidade familiar e mercado de trabalho (feiras do produtor, por exemplo).

Caracterização da Área de Estudo

De acordo com o IBGE (2010), a população total do município de Pitanga - PR é de 32.638 habitantes (estimativa de 29.686 habitantes para 2021, portanto, uma redução de 10%), sendo 63,09% população urbana. A área do município é de 1.663,747 km².

Pitanga foi elevada a categoria de município pelo decreto-lei estadual n.º 199, de 30-12-1943, se desmembrado do município de Guarapuava. O topônimo Pitanga, de origem tupi, significa fruto da pitangueira (IBGE, 2018).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IFDHM (2016)³ de Pitanga é 0,7638, considerado na faixa de desenvolvimento humano regular, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Pitanga PR

Posição entre os municípios brasileiros	Posição entre os municípios paranaenses	IFDHM	Renda e Emprego	Educação	Saúde
913º	119º	0,7638	0,5887	0,8013	0,9013

Fonte: IFDHM (2016).

Quanto à estrutura fundiária do município de Pitanga, pode-se perceber que os estabelecimentos agropecuários com menos de 100 hectares representam 90,65% do total e ocupam 36,02% da área total dos estabelecimentos. Por outro lado, os estabelecimentos com mais de 500 hectares representam apenas 1,19% do total, mas ocupam 30,63% da área total (IBGE, 2017).

³ De leitura simples, o índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada localidade em quatro categorias: baixo (de 0 a 0,4), regular (0,4 a 0,6), moderado (de 0,6 a 0,8) e alto (0,8 a 1) desenvolvimento. Ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento da localidade (IFDM, 2016).

Tabela 2 - Número de estabelecimentos e área dos estabelecimentos agropecuários do município de Pitanga, por grupos de área total.

Grupos de área total	Variável			
	Número de estabelecimentos agropecuários (Unidades)	Número de estabelecimentos agropecuários (Percentual)	Área dos estabelecimentos agropecuários (Hectares)	Área dos estabelecimentos agropecuários (Percentual)
< de 20	1.938	64,42	13.049	10,00
20 50	559	18,58	18.013	13,81
50 100	230	7,64	15.915	12,20
100 200	129	4,28	18.148	13,91
200 500	81	2,69	25.315	19,41
> de 500	36	1,19	39.952	30,63
TOTAL	3.008	100	130.392	100

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2017).

Com relação às agroindústrias rurais familiares, pode-se destacar que há certa diversidade de tipos e se destacam algumas, principalmente às de doces e geleias; fubá de milho; queijo e requeijão; carnes (bovina e suína); e embutidos. A tabela 3 demonstra estabelecimentos com agroindústria rural e quantidade produzida.

A tabela 4 permitiu identificar a evolução das atividades não agrícolas nos estabelecimentos agropecuários de Pitanga. Percebe-se que entre os 3.008 estabelecimentos agropecuários do município há desde atividades não agrícolas desenvolvidas dentro dos estabelecimentos, como serviços de turismo rural (0,06%), atividades de artesanato e tecelagem (0,63%) e outras receitas do estabelecimento (8,18%); até rendas obtidas em atividades fora do estabelecimento (35,10%), que se apresentaram bastante representativas, com base no total de estabelecimentos.

Tabela 3 - Número de estabelecimentos agropecuários e quantidade produzida, por produtos da agroindústria rural do município de Pitanga PR.

Produtos da agroindústria rural	Número de estabelecimentos agropecuários (Unidades)	Quantidade produzida
Aguardente de cana (Mil litros)	1	X
Café torrado e moído (Toneladas)	1	X
Creme de leite (Toneladas)	7	97
Doces e geléias (Toneladas)	23	1
Fubá de milho (Toneladas)	27	339
Legumes e verduras (processadas) (Toneladas)	3	0
Licores (Mil litros)	1	X
Manteiga (Toneladas)	9	1
Melado (Mil litros)	1	X
Óleos vegetais (Mil litros)	-	-
Pães, bolos e biscoitos (Toneladas)	13	7
Queijo e requeijão (Toneladas)	91	501
Rapadura (Toneladas)	1	X
Sucos de frutas (Mil litros)	3	1
Vinho de uva (Mil litros)	-	-
Carne de bovinos (verde) (Toneladas)	25	9
Carne de suínos (verde) (Toneladas)	26	7
Carne de outros animais (verde) (Toneladas)	9	2
Embutidos (linguiças, salsichas, etc.) (Toneladas)	12	77
Produtos de madeira (Mil metros cúbicos)	4	9
Outros produtos (Toneladas)	25	601.221
Goma ou tapioca (Toneladas)	-	-

Fonte: IBGE (2017).

Tabela 4 - Número de estabelecimentos agropecuários por outras receitas do estabelecimento e do produtor (2017)

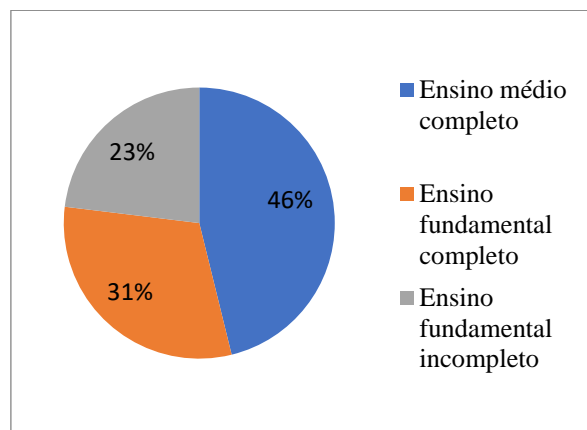
Outras receitas do estabelecimento e do produtor	Número de estabelecimentos
Serviço de turismo rural	2
Atividade de artesanato, tecelagem, etc.	19
Outras receitas do estabelecimento	246
Recursos de aposentadorias ou pensões	1056
Rendas obtidas em atividades fora do estabelecimento	628

Fonte: IBGE (2017).

Caracterização dos Feirantes

Com base na pesquisa com 13 agricultores feirantes de Pitanga-PR, realizada entre os meses de abril e maio de 2019, pôde-se observar que o grau de escolaridade predominante é o ensino médio completo (46%), mas deve-se destacar que 54% dos feirantes ou somente possuem o ensino fundamental completo ou o incompleto. Assim, dos 13 agricultores feirantes, 3 possuem o ensino fundamental incompleto, 4 possuem o ensino fundamental completo e 6 possuem o ensino médio completo, como mostra a figura 1.

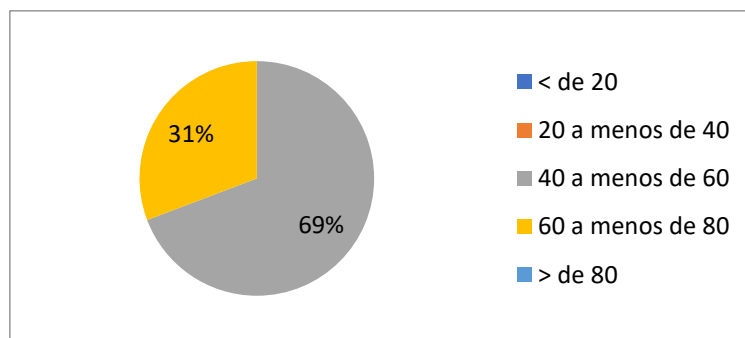
Figura 1 – Grau de escolaridade dos agricultores feirantes



Fonte: Trabalho de campo, MACHADO, M. L. (2019).

A faixa etária predominante dos agricultores feirantes de Pitanga é de 40 a menos de 60 anos (67%). Assim, há 9 agricultores com idade entre 40 a menos de 60 anos de idade, e 4 agricultores com idade entre 60 a menos de 80 anos de idade, porém não há na feira produtores feirantes com idade entre 20 e menos de 40 anos (figura 2).

Figura 2 - Faixa etária dos feirantes



Fonte: Trabalho de campo, MACHADO, M. L. (2019).

Estes agricultores (feirantes) se caracterizam como pluriativos, pois combinam atividades agrícolas e não agrícolas (produção de produtos destinados à comercialização na feira do produtor). Importante informar que, dos 13 produtores entrevistados, apenas 3 contam com a ajuda dos filhos no estabelecimento e isso demonstra que o problema da sucessão familiar está muito presente na maioria dos agricultores feirantes, pois com a falta de mão de obra familiar, sentem dificuldades de ampliar as atividades, tanto agrícolas quanto as não agrícolas.

Além disso, falta apoio, pois a quase ausência de assistência técnica oficial torna difícil para o agricultor familiar desenvolver as atividades no estabelecimento.

Também foi possível verificar a estrutura fundiária dos agricultores feirantes do município de Pitanga PR. Segundo as tabelas 5 e 6, predominam agricultores com área de terra entre 10 a 20 hectares e, em média, eles possuem 19,5 hectares. Diante disso pode-se concluir que a pluriatividade entre os agricultores feirantes de Pitanga se desenvolve exclusivamente em pequenas propriedades familiares.

Tabela 5 – Grupos de área dos agricultores feirantes de Pitanga

Grupos de área total	Estabelecimentos	%
< de 10	2	15,38
10 20	6	46,15
20 30	4	30,76
> de 30	1	7,69
TOTAL	13	100

Fonte: Trabalho de campo, MACHADO, M. L. (2019).

Tabela 6 - Área dos estabelecimentos agropecuários dos agricultores entrevistados

Agricultores	Área (hectares)
1	46
2	4,8
3	8
4	36,3
5	18
6	16
7	21,8
8	24,2
9	16,9
10	12
11	14,5
12	15
13	20
Média	19,5

Fonte: Trabalho de campo, MACHADO, M. L. (2019).

Caracterização da Feira

A feira no município de Pitanga surgiu em 1987, quando alguns agricultores começaram a trazer seus produtos para serem comercializados na cidade e para isso montavam barracas. Em 28 de janeiro de 2012 a Prefeitura e a Secretaria da Agricultura Familiar inauguraram a feira do produtor, onde disponibilizaram um espaço em frente à rodoviária (Figuras 3 e 4).

Atualmente a feira do produtor de Pitanga possui 13 boxes, está localizada na Rua Henrique Michalak, 890, e seu nome oficial é Centro de Comercialização de Produtos da Agricultura Familiar (CCPAF), (SECRETARIA DA AGRICULTURA FAMILIAR DE PITANGA, 2019).

Figura 3 – Feira do produtor de Pitanga
(área externa)



Fonte: Prefeitura Municipal de Pitanga

Figura 4 – Feira do produtor de Pitanga
(área interna)



Fonte: Prefeitura Municipal de Pitanga

Os agricultores feirantes comercializam embutidos e defumados, produtos lácteos, doces (figura 5), panificados (figura 6), hortaliças (figura 7) e outros produtos caseiros (Figura 8), duas vezes na semana, isto é, nas quartas-feiras a partir das 14h até às 19h30min e aos sábados das 08h30min às 13h (SECRETARIA DA AGRICULTURA FAMILIAR DE PITANGA, 2019).

Os produtos comercializados na feira possuem selo do Programa da Agroindústria Familiar de Pitanga (Prodafapi), que é um Programa de agricultura familiar que faz parte da Secretaria da Agricultura (SECRETARIA DA AGRICULTURA FAMILIAR DE PITANGA, 2019).

Figura 5 - Doces comercializados por agricultores familiares na feira do produtor de Pitanga
PR



Fonte: Prefeitura Municipal de Pitanga

Figura 6 - Panificados comercializados por agricultores familiares na feira do produtor de
Pitanga PR



Fonte: Prefeitura municipal de Pitanga PR.

Figura 7 - Hortaliças comercializadas por agricultores familiares na feira do produtor de Pitanga PR



Fonte: Prefeitura municipal de Pitanga PR.

Figura 8 - Outros produtos caseiros⁴ comercializados por agricultores familiares na feira do produtor de Pitanga PR



Fonte: Prefeitura municipal de Pitanga PR.

Segundo a feirante A, 59 anos de idade, a maior dificuldade é a comercialização, pois seu estabelecimento está localizado na comunidade Corumbataí do Meio, Santo Antônio. A agricultora trabalha com panificados e conta com a ajuda de sua filha para produzir pães, cucas

e bolachas, entre outros.

A feira é um espaço de relações sociais, que através dos produtos que trazemos para vender, estabelecemos relações com os consumidores e com os demais feirantes, é um ambiente de lazer. Faço as pamonhas na terça-feira para na quarta-feira trazer até a feira para vender, eu e meu esposo gostamos das atividades que fazemos no dia a dia, se tornou rotina, enquanto faço as pamonhas ele faz produtos derivados de leite, como o queijo. Comercializamos também verduras e legumes. Acredito que a nossa motivação com a feira é devido às relações com os consumidores e o lucro que adquirimos na feira, apesar da dificuldade de deslocamento até a cidade e a pouca presença de assistência técnica (FEIRA DO PRODUTOR, CCPAF, FEIRANTE A, 2019).

Segundo o feirante B, 69 anos de idade, uma das dificuldades é a falta de assistência técnica no estabelecimento agropecuário. O feirante mora na cidade, mas tem o estabelecimento agropecuário em Barra Bonita, um distrito do município de Pitanga PR, distante 32 km do perímetro urbano. O agricultor cultiva hortaliças e as comercializa às quartas-feiras e aos sábados.

A feira tem contribuído para melhorar a minha condição de vida e da minha família. Como não tinha ensino fundamental e ensino médio completo, não conseguia ter um emprego de qualidade para dar aos meus filhos o que precisavam. Com isso, em 1987, alguns agricultores começaram a vender seus produtos em barracas na cidade. Em 2012 havia 13 produtores rurais que levavam seus produtos para serem comercializados. Assim, a Secretaria da Agricultura Familiar forneceu o espaço em frente à rodoviária, ambiente protegido da chuva, e ali começamos a trazer nossos produtos para serem comercializados (FEIRA DO PRODUTOR CCPAF, FEIRANTE B, 2019).

Considerações Finais

Pôde-se perceber que, mesmo com as dificuldades relatadas pelos agricultores feirantes de Pitanga (falta de assistência técnica, distância para a comercialização, fiscalização, falta de mão de obra familiar nos estabelecimentos), eles acreditam que podem garantir uma melhor qualidade de vida para a família, devido à contribuição que a feira oferece à renda. Outros feirantes consideram a feira como um momento para trocar experiências e fortalecer as relações sociais com os consumidores. Além disso, os agricultores se identificam com o campo, com a profissão, que é passada de geração em geração, ou seja, de pai para filho e procuram conservar a identidade de agricultor familiar.

Percebeu-se que a procura por hortaliças tem aumentado, pois atendem as necessidades dos consumidores; além de derivados de carnes, como frango e defumados, pois são produtos comprados diretamente dos agricultores. Igualmente, os 13 agricultores entrevistados

identificam-se com o espaço rural e orgulham-se de serem agricultores.

Percebe-se que mesmo com a modernização da agricultura, com a presença de máquinas, equipamentos e sementes melhoradas, na qual muitos agricultores não conseguiram se inserir (devido a muitas dificuldades, dentre elas a financeira), há agricultores que se reproduzem socioeconomicamente através da comercialização de diversos produtos (panificados, lácteos, embutidos, hortaliças, etc.) na feira do produtor do município. Os atores governamentais (Emater, Secretaria da agricultura) devem apoiar tais atividades, pois elas representam a possibilidade de manutenção das atividades agrícolas e não agrícolas nos estabelecimentos agropecuários e, em geral, dos agricultores e agricultoras no campo. Sem este apoio, a migração e a concentração fundiária tenderão a se intensificar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL – IFDM. 2016. Disponível em: <http://www.firjan.org.br/ifdm/downloads/>. Acesso em: 27 abr. 2019.

INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ (IAP). *Módulos fiscais dos municípios do Paraná*. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/search> módulos fiscais. Acesso em: 19 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *História & fotos*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pitanga/historico>. Acesso em: 18 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE cidades (estimativa populacional)*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pitanga/panorama>. Acesso em: 18 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>. Acesso em: 18 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário*. 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuário/censo-agropecuário-2017>. Acesso em: 21 maio 2019.

MACHADO, E. T. L.; TROIAN, A.; PEREIRA, J. C. *Distribuição regional do crédito do Pronaf: uma análise de 1999 a 2016*. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.

MARAFON, G. J. Agricultura familiar, pluriatividade e turismo rural: reflexões a partir do Território Fluminense. *Campo e território*, 2006.

PITANGA. Prefeitura Municipal. *História de Pitanga*. Disponível em: <http://www.pitanga.pr.gov.br/index>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SCHNEIDER, S. Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade. *RBCS* v. 18 nº. 51, 2003.

SCHNEIDER, S. *A pluriatividade na agricultura familiar*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003.

SCHNEIDER, S. *et al.* Qual Fortalecimento da Agricultura Familiar? Uma análise do Pronaf crédito de custeio e investimento no Rio Grande do Sul, *RESR*, Piracicaba-SP, v. 51, n° 1, p. 045-068, 2013.

SCHNEIDER, S. A pluriatividade e o desenvolvimento rural brasileiro. *Caderno do Ceam*, 2005.

SCHNEIDER, S. A pluriatividade no meio rural brasileiro: características e perspectivas para investigação. In: GRAMMONT, Hubert Carton de e MARTINEZ VALLE, Luciano (Org.). *La pluriactividad en el campo latinoamericano*. Quito/Equador: Ed. Flacso – Série FORO, 2009, v. 1, p. 132-161.

VEDANA, V. Fazer a feira e ser feirante: A construção cotidiana do trabalho em mercados de rua no contexto urbano. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, p. 41-68, jan./jun. 2013.

VIELMO, Otomar; DRUMM, Elisabeth Cristina; DEPONTI, Cidonea Machado. A gestão da agricultura familiar: pluriatividade, diversificação da produção e agricultura orgânica: um estudo de caso da região da campanha. *COLÓQUIO*, Faccat, Taquara/RS, v. 14, n. 2, jul./dez. 2017.

WINCK, C. A. ET al. Agricultura familiar e rendas alternativas na região da Quarta Colônia/RS. *G&DR*, v. 10, n. 1, p. 28-51, jan-abr, São Paulo, 2014.

APONTAMENTOS FEMINISTAS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR INTERSECCIONAL

FEMINIST NOTES ON INTERSECTIONAL POPULAR EDUCATION

APUNTES FEMINISTAS SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR INTERSECCIONAL

Paula Vielmo¹

Resumo: Este trabalho defende a indissociabilidade entre interseccionalidade e educação popular, apresentando a experiência do movimento feminista ao dialogar com ambos. Articulo, portanto, educação popular, feminismo e interseccionalidade, tanto teoricamente quanto por meio do relato de duas experiências envolvendo pedagogia feminista - um curso de extensão e um minicurso, objetivando demonstrar a relação entre interseccionalidade e educação popular a partir da experiência do movimento feminista e reconhecer a experiência do feito como fundamento teórico-metodológico para uma formulação pedagógica feminista.

Palavras-chave: Pedagogia Feminista; Educação Popular; Interseccionalidade; Educação Popular Feminista.

Abstract: This work defends the inseparability between intersectionality and popular education, presenting the experience of the feminist movement in dialoguing with both. Therefore, I articulate popular education, feminism and intersectionality, both theoretically and through the report of two experiences involving feminist pedagogy - an extension course and a mini-course, aiming to demonstrate the relationship between intersectionality and popular education from the experience of the feminist movement and recognize the experience of the deed as a theoretical-methodological foundation for a feminist pedagogical formulation.

Keywords: Feminist Pedagogy; Popular Education; intersectionality; Feminist Popular Education.

Resumen: Este trabajo defiende la inseparabilidad entre interseccionalidad y educación popular, presentando la experiencia del movimiento feminista en el diálogo con ambas. Por lo tanto, articulo educación popular, feminismo e interseccionalidad, tanto teóricamente como a través del relato de dos experiencias que involucran la pedagogía feminista: un curso de extensión y un minicurso, con el objetivo de demostrar la relación entre interseccionalidad y

¹ Pedagoga no Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Barreiras, especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM/UFBA) e mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA). Integro o Grupo de Estudos sobre Gênero numa perspectiva Feminista (GEGEF/IFBA), o Grupo de Pesquisa CIGE – Estudos de Gênero em Ciência e Educação (UFBA), o GEM – Saúde das Mulheres, Enfermagem, Gênero, Raça e Etnia e o Nego D'água: Pesquisas Interdisciplinares do Oeste da Bahia (IFBA), Linha Educagens. E-mail: paulavielmo@ifba.edu.br.

educación popular desde la experiencia del movimiento feminista. y reconocer la experiencia del hecho como fundamento teórico-metodológico para una formulación pedagógica feminista.

Palabras clave: Pedagogía Feminista; Educación Popular; interseccionalidad; Educación Popular Feminista.

Palavras Iniciais

A chamada para este dossiê oportunizou refletir e sistematizar sobre a relação entre educação popular, feminismo e interseccionalidade, levando-me a escrever para defender a indissociabilidade entre interseccionalidade e educação popular, apresentando a experiência do movimento feminista como síntese dessa relação. O movimento feminista foi o movimento social e teórico que me aproximou de tais reflexões, dado seu caráter de práxis e a relação próxima entre pedagogia feminista e pedagogia freiriana.

As primeiras feministas que conheci pessoalmente ou por textos eram educadoras populares ou professoras de escolas e universidades. Enquanto pedagoga, certamente o caráter educativo do movimento me chamou tanta atenção quanto sua bandeira de luta: o fim da dominação e exploração das mulheres e, por consequência, de todas as pessoas. Era uma evidente Pedagogia da Oprimida sendo apresentada diante dos meus olhos, totalmente desvelados a partir do encontro com bell hooks no ano de 2019.

Com o passar dos anos, a aproximação com uma Pedagogia Feminista implicava em experimentos pedagógicos partindo da perspectiva educacional que envolve diálogo e criticidade, sobretudo por serem espaços que agregavam principalmente mulheres. É deste contexto que emergem essas reflexões iniciais, a partir de militância, estudos e práticas pedagógicas feministas.

O título deste trabalho anuncia de imediato o entendimento de que educação popular e interseccionalidade são indissociáveis e se retroalimentam. O trajeto até tal conclusão se dará por meio de duas seções, que objetivam demonstrar a relação entre interseccionalidade e educação popular a partir da experiência do movimento feminista e reconhecer a experiência do feito como fundamento teórico-metodológico para uma formulação pedagógica feminista.

Difundi-se a interseccionalidade no espaço acadêmico e entre feministas brasileiras, por influência de feministas negras estadunidenses. Contudo, muitas vezes é considerada uma ferramenta que abarca raça, gênero e classe, quando é mais ampla, pois contempla igualmente sexualidade, capacidade, nacionalidade, etnia, colonialismo, religião e status de imigração, sempre de modo contextualizado.

Há, muitas vezes, quando falamos em Educação Popular uma associação imediata com movimentos sociais e com o educador brasileiro Paulo Freire, o que procede. Neste trabalho, o movimento social em foco é o movimento feminista, influenciado pela concepção libertadora de educação em substituição à educação bancária, construindo a partir desta, sua pedagogia própria: a pedagogia feminista (Guacira Lopes LOURO, 2011; Carmen SILVA, 2010).

“Fundamentado na defesa da interseccionalidade das opressões, a educação popular feminista pode apoiar movimentos sociais a construir uma prática pedagógica que (re) conheça as distintas formas de existência e libertação,” alegam Tchella Maso e Noemí Mendoza (2021, p. 162). E é com este fundamento que o movimento feminista tem desenvolvido ações educativas no país desde a década de 1970, à época especialmente sobre sexualidade, saúde e trabalho (SILVA, 2016). Atualmente me parece haver um foco no tema violências.

Neste trabalho, além de articulações entre educação popular, feminismo e interseccionalidade, busco compartilhar dois relatos de ações educativas feministas, nas quais pode ser identificado o embrião para um processo de educação popular feminista. Na primeira seção, discuto e relaciono os conceitos de feminismo, interseccionalidade e educação popular e na segunda reflito sobre a educação popular feminista, relatando duas experiências.

Feminismo: entre Interseccionalidade e Educação Popular

O sentido dos conceitos de interseccionalidade e educação popular estavam no cotidiano muito antes de terem sido nomeados e definidos. Isso não significa que nomear não tenha importância, pelo contrário, facilita a compreensão a respeito de seus significados quando sintetizado nas expressões. Para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020, p. 237) a interseccionalidade e a educação crítica “influenciaram uma à outra”, levando-me ao objetivo de, nesta seção, demonstrar a relação entre interseccionalidade e educação popular a partir da experiência do movimento feminista.

Entendo o feminismo como um projeto de sociedade, portanto político; um movimento teórico e prático, de reflexão e ação, de práxis. Carmen Silva (2010, p.11-12) apresenta uma definição para feminismo que me contempla, apreendido como “um modo de olhar o mundo que busca articular a análise das desigualdades de gênero, raça e classe no intuito de transformá-las, e que, por isso, exige coerência entre construção teórica e luta social pela transformação.”

Tal definição de feminismo possui sentido interseccional e transformador, portanto próximo da perspectiva da educação popular. A Educação Popular foi sistematizada como prática educativa em meados do século XX, tendo se fortalecido e ampliado na década de 1960,

influenciada pelo pensamento de Paulo Freire (SILVA, 2010; MASO; MENDOZA, 2021). Essa perspectiva pedagógica foi resumida por Carmen Silva citando Cristiano Di Giorgi (2010):

[...] a valorização da cultura popular; a participação dos educandos na formação dos objetivos e métodos de ação do programa educativo; afirmação do caráter político da educação; a ênfase na metodologia; a proposta de partir sempre da vida dos participantes; a ligação entre aprendizagem e organização, entre reflexão e ação político-social das camadas populares; a ‘dialogicidade’; a relação pedagógica horizontal; as técnicas de grupalização, o estímulo à auto-estima e desinibição de todos os participantes; e o privilegiamento da organização de base. (SILVA apud DI GIORGIO, 2010)

De modo complementar, Tchella Maso e Noemí Mendoza (2021, p. 163) destacam as seguintes contribuições de Paulo Freire para a educação popular: “leitura crítica da sociedade e da educação, educação como encontro dialógico e educação como prática libertadora”. Todas essas características são fundamentais para uma ação educativa crítica, sendo facilmente identificada em espaços feministas de caráter emancipatório.

Para Carmen Silva (2010) a Educação Popular é concepção pedagógica constituída por práticas sociais atravessadas pela dialogicidade e intencionalidade de formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos voltados à transformação social. Quem participa de espaços feministas não se surpreende com a semelhança advinda da leitura de tais fundamentos, tamanha a semelhança com a Educação Popular Feminista, afinal:

A educação feminista alimenta-se dos princípios pedagógicos fundantes da Educação Popular freireana, dentre os quais se destaca a dialogicidade e o vínculo entre educação e transformação social; mas também a recria, na medida em que traz para o centro de suas pedagogia a desigualdade de gênero e a ideia de movimento feminista como sujeito político, além de trazer a dimensão da subjetividade para a cena pedagógica como elemento central na construção da identidade pessoal e coletiva. (SILVA, 2010, p. 16-17)

Há, portanto, uma nova síntese a partir do encontro entre feminismo e educação popular. A Educação Popular Feminista é assim, interseccional, partindo da própria pluralidade no interior da categoria política mulher, um grupo social “constituído por diferenças e desigualdades no seu interior. Além das relações sociais de sexo, que conformam este grupo social, as desigualdades produzidas pelas relações raciais e de classe têm fortes consequências sobre nós mulheres. (SILVA, 2016, p. 10). Quanto a interseccionalidade, contudo, não se trata de diversidade, tampouco de uma soma de opressões, como analisa Winnie Bueno:

[...] a interseccionalidade é muito mais do que usualmente percebemos no contexto brasileiro, no qual a circulação acadêmica do termo o

reduziu a um somatório de opressões. Na verdade, a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais.” (BUENO, 2020, p. 3)

Portanto, se noto interseccionalidade no construto de feminismo adotado a partir de Carmen Silva, na apresentação da categoria analítica por Kimberlé Crenshaw (2002) ou Patricia Hills Collins e Sirma Bilge (2020) são fundamentais outros marcadores além de gênero, raça e classe.

A educação foi uma bandeira de luta de gerações de mulheres, atravessando suas diferenças e desigualdades. Todavia, ao tratar de educação popular feminista não trato de educação para mulheres, afinal o feminismo como um projeto de sociedade abarca todas as pessoas, tendo como referência a categoria social mulheres. Cabe ainda distinguir que:

[...] O movimento feminista é uma parte do movimento de mulheres, ou seja, congrega as organizações e manifestações cujas participantes assim se identificam, como feministas, o que significa a adoção de uma perspectiva crítica radical a situação social das mulheres e uma agenda de enfrentamento a dominação e exploração às quais nós mulheres somos submetidas. (SILVA, 2016, p. 12)

Alega Carmen Silva (2016) ser usualmente considerado como berço do movimento feminista o texto da francesa Olympe de Gouges, intitulado *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, que lhe conferiu morte na guilhotina no final do século XVIII, em 1793. Contudo, Silvia Federici (2017) relata movimentos organizados por mulheres antes disso, apesar de pouca visibilidade histórica. Esclarece Carmen Silva (2016, p. 27) que não se trata do que conhecemos como feminismo atualmente, por não haver “formulação de uma identidade feminina” à época.

Trata-se, portanto, de um movimento social duradouro com historicidade, sendo a década de 1960 um marco para o feminismo enquanto teoria e movimento social cujo sujeito-hegemônico são as mulheres. Este é igualmente o período que demarca o surgimento da Educação Popular pela América Latina, contando com contribuições fundamentais de Paulo Freire.

Um produto do encontro entre tais abordagens foram os grupos de conscientização ou grupos de reflexão e ação, difundidos pelo Brasil a partir da década de 1970, “sendo fundante na constituição do feminismo no Brasil” (SILVA, 2010, p. 10). Esses grupos oportunizavam por meio do relato de experiências coletivas, elevar a conscientização a respeito das desigualdades advindas das relações de gênero, raça, classe, sexualidade.

A metodologia de partir da experiência das mulheres é uma característica marcante da educação popular, ademais “a EP nos encoraja a sonhar e a lutar pela liberdade de todos aqueles sujeitos, de todas aquelas sujeitas, povos e pessoas subalternizadas por um sistema mundial globalizado e capitalista” (MASO; MENDOZA, 2021, p. 163). Portanto, há muitas convergências entre as causas. Ainda, a interseccionalidade é considerada uma ferramenta de investigação e prática crítica para corrigir as desigualdades sociais (COLLINS; BILGE, 2020).

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2020, p.17)

Portanto, não se trata de soma de opressões, mas de sobreposições que funcionam unitariamente ou na metáfora de Kimberlé Crenshaw (2002) tal como avenidas que se cruzam, de modo que a autora denomina *interseccionalidade*: “interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p.177), como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros que criam desigualdades. Ademais, “o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais.” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 20). Nesse sentido, sujeitos marginalizados como as mulheres congregam vários problemas sociais e a interseccionalidade contribui para a análise e intervenção, tal como o protocolo proposto por Crenshaw (2002), no campo dos Direitos Humanos.

É intrínseco que a articulação entre educação popular e interseccionalidade nos encaminhe, pelas mãos de Patricia Hills Collins e Sirma Bilge (2020, p. 238) até Paulo Freire, ao afirmarem que a “Pedagogia do Oprimido é um texto fundamental para a interseccionalidade.” Parece que todos os caminhos que levam à uma educação transformadora passa pelo patrono da educação brasileira, afinal as pessoas oprimidas precisam desenvolver consciência crítica para analisar a realidade e se opor a ela, propondo sua transformação.

É necessário destacar que há um tipo de feminismo liberal, cuja “a abordagem bancária da educação se baseia em princípios neoliberais emergentes de individualismo, privatização e relações de mercado como solução para os problemas sociais”. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 239). Desse feminismo, é prudente manter distância, pois não combina com uma educação crítica.

Ainda sobre diferenças no interior do feminismo no campo acadêmico e de movimento social, causa recorrente de divergências e conflitos, cabe superar “a falsa dicotomia entre teoria

(o desenvolvimento de ideias) e prática (as ações do movimento)”, alertado por bell hooks (2019). A mesma autora afirma ainda sobre o esforço das feministas para a “práxis feminista libertadora”.

O fato de ser militante e pesquisadora oportuniza uma posição de experiência feita (FREIRE, 1996) que supera essa falsa dicotomia.

Nos cabe, portanto, a tarefa de começar a construir pontes para convocar essas gentes e juntas sonhar, lutar e projetar outros mundos possíveis. Um desafio que ainda hoje é validado entre os vários movimentos, organizações e coletivos que em diferentes partes do mundo exigem maior justiça e igualdade e dizem não a sistema que não é apenas capitalista, mas também racista, sexista e heteronormativo (MASO; MENDOZA, 2021, p. 165)

Cabe ao feminismo, portanto, guiar a construção dessas pontes por meio de uma pedagogia feminista. O atual contexto retoma a reflexão sobre o lugar da educação crítica para a conscientização, tendo como sujeito impulsionador o feminismo. A educação feminista, segundo Carmen Silva (2010) envolve uma construção permanente por meio de processos pedagógicos com oficinas, cursos, seminários, acompanhamento a ações coletivas e processos de luta por bandeiras diversas; incorporam ainda elementos de comunicação e arte.

A experiência do feito como fundamento teórico-metodológico

O interesse por conhecer sobre feminismo ampliou-se com o pânico social instalado pela ideologia de gênero no Brasil a partir de 2014, mesmo período de iniciada a chamada “Primavera Feminista”. Adiante, enfrentamentos com o conservadorismo, todos fatos recentes que contribuíram para deslocar o feminismo para mais perto da interseccionalidade e da educação popular. Portanto, nesta seção objetivo reconhecer a experiência do feito como fundamento teórico-metodológico para uma formulação pedagógica feminista

Por onde começar? Sou uma educadora que atua também em espaço escolar e se utiliza de bases populares na escola e nos movimentos sociais, tendo como premissa a superação da dicotomia educação popular versus educação escolar. Assim a junção de ambas será refletida a partir de experiências advindas de situações educativas feministas como oficinas, minicursos e cursos de extensão em espaço escolar, implicando em uma fusão com educação popular e avanços significativos nas ações educativas.

A valorização das experiências das mulheres e dos processos pedagógicos nos permitem aperfeiçoar o trabalho educativo. Como sugere Carmen Silva (2010), é preciso que ocorra identificação com a experiência para torná-la comum e é preciso desidentificação com o papel social das mulheres para se tornar feminista e construir lutas comuns.

Na educação feminista a autoavaliação está presente, criando relações “entre autoconhecimento e vida social, entre aprofundamento da reflexão pessoal sobre si mesma, construção do conhecimento sobre as mulheres e a ação política transformadora” (SILVA, 2010, p. 17). Isso me levou a refletir como eu me sentia nos espaços feministas e como gostaria de me sentir, bem como trocar tais questões com outras mulheres. Esse movimento de autoreflexão e reflexão coletiva gerou a necessidade de mudanças na pedagogia adotada, tornando-a ainda mais dialógica, solidária e crítica.

Aos cinco momentos da Educação Popular no Brasil delimitados pelo professor Carlos Rodrigues Brandão (2014), penso que podemos adicionar um sexto momento:

O primeiro momento surgiu com a iniciativa de grupos de esquerda em fazer educação para o povo da cidade e do campo. O segundo ocorreu com o processo de independência e com a chegada de imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis. [...] No terceiro momento, a partir dos anos 1920, surgiram movimentos dirigidos à democratização do ensino e da cultura laica [...]. O quarto momento corresponde à experiência de cultura popular nos anos 1960. Esse movimento teve Paulo Freire como uma das principais lideranças. A principal bandeira era: a ideia de um país que valorizasse sua cultura nacional, contrapondo-se à cultura colonialista, representada sobretudo pelos Estados Unidos, e sustentando que as diferenças de culturas existentes no país eram diferenças de saberes e não desigualdades. Finalmente, o quinto momento resultou dos movimentos de caráter popular, agrupados em torno das questões dos negros, mulheres, meninos e meninas de rua, entre outras. (BRANDÃO, 2014, s/p)

O sexto momento emerge com a disseminação da interseccionalidade como ferramenta analítica, apreendendo de outra forma vários movimentos sociais, incluindo o movimento feminista. A interseccionalidade rompe com a lógica bancária, pois deixa de ser unilateral, passiva e passa a ser uma totalidade. Tshella Maso e Noemí Mendoza (2021, p. 171) destacam três contribuições dos feminismos populares para a Educação Popular e outros feminismos, indicando que uma Educação Popular Feminista é constituída por “questionamento interno aos movimentos sociais; a constituição pluriversa e solidária dos/das sujeitos/as e a pedagogia popular feminista”.

A educação popular feminista é uma prática constituída desde o acumulado político do diálogo entre a EP e os feminismos latino-americanos, em particular dos feminismos populares. Este surge da educação popular e dos próprios movimentos sociais, mas também alimenta estes espaços com contribuições desde um ponto de vista feminista. (MASO; MENDOZA, 2021, p. 170)

Tal concepção remete a falsa polarização entre academia e movimento social, principalmente em se tratando do feminismo crítico. Assim, “[...] a pedagogia para a liberdade

defenderá uma educação que não só questione, mas também, diante do encontro, do reconhecimento e do diálogo com o/a outro/a, transforme as estruturas sociais que mantêm uma miríade de injustiças sociais.” (MASO; MENDOZA, 2021, p. 165). Essa pedagogia exige uma ferramenta analítica como a interseccionalidade. Nesse sentido, trarei alguns apontamentos acerca de experimentos pedagógicos em um curso de extensão e um minicurso.

Nas atividades, os vestígios de uma educação bancária estão tão presente quanto o interesse ser maior entre meninas e mulheres. Antes de sistematizar a pedagogia feminista destas experiências, descreverei ambas.

O Curso de Extensão “Introdução aos Estudos de Gênero numa Perspectiva Feminista” foi realizado entre julho e novembro de 2017, com carga horária de 30 horas, com 30 pessoas inscritas. O curso objetivou “promover reflexões sobre conceitos fundamentais para compreender de maneira mais aprofundada as implicações culturais, políticas, éticas e científicas resultantes da desigualdade nas relações de gênero inerente à sociedade que predomina o domínio masculino”, através de cinco encontros, relatados em trabalho anterior (VIELMO, 2018). Cada encontro contemplou um objetivo específico, quais sejam

compreender conceitos básicos para os Estudos Feministas e Estudos de Gênero: gênero, sexualidades, masculinidades, feminilidades; 2) conhecer as diversas concepções teóricas do movimento feminista; 3) confrontar a epistemologia feminista com os princípios da ciência positivista; 4) compreender como ocorrem as relações de gênero no ambiente escolar e 5) refletir sobre os princípios que norteiam a ética feminista. (VIELMO, 2018, p. 2)

A concepção pedagógica era de construção coletiva, encontro de saberes e horizontalidade e à época, a interseccionalidade foi apresentada no curso como uma abordagem que começava a emergir no país e da qual nós, as coordenadoras – eu e mais cinco colegas - do Grupo de Estudos sobre Gênero numa perspectiva Feminista (GEGEF) começávamos a nos aproximar. Posteriormente, no último encontro, houve uma oportunidade para socialização de trabalhos, cuja marca da arte e da criatividade estiveram presentes como parte de um processo pautado pela Pedagogia Feminista. A produção final requeria

[...] produzir uma reflexão envolvendo as temáticas discutidas nos encontros, a ser materializada na forma de uma produção escrita, audiovisual ou fotográfica, individualmente ou em dupla.

[...]

Houve uma ampla diversidade de produções: documentário sobre quem não se encaixa no padrão de indivíduo de poder; exposição fotográfica de mulheres com autodeclarações, produção fotográfica lésbica, análise de letras de músicas, ensaio sobre gordofobia, fábula, performance

teatral, respostas aos conselhos de Chimamanda, narrativa pessoal respondendo a pergunta “você é feminista?” (VIELMO, 2018, p. 10).

A avaliação do curso foi positiva e indicou mudanças de concepção por parte das e dos cursistas, principalmente a respeito de autoreflexão de sua vida. Foram organizados grupos de estudos em anos seguintes, dos quais a interseccionalidade tornou-se ferramenta fundamental.

O minicurso “Saúde sexual no contexto da atenção à mulher” ocorreu em 22 de outubro de 2022 na XII Jornada Científica e Tecnológica do Oeste Baiano (JCTOB), realizada pelo Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. FBA, por meio da plataforma Google Meet com duração de 02 horas. A ação educativa foi mediada por mim e pela professora de enfermagem Meirielen Aparecida Freitas.

Direcionado a um público de mulheres, houve baixa adesão, com apenas sete pessoas inscritas. Além delas, três pessoas como apoio, sendo todos homens. O objetivo do minicurso foi contribuir para o reconhecimento de medidas de autonomia e prevenção sexual por parte de mulheres com vida sexualmente ativa.

Novamente a Pedagogia Feminista guia as concepções pedagógicas. Os procedimentos metodológicos do minicurso envolveu quatro momentos: o primeiro de acolhida com música, apresentação das pessoas presentes e do roteiro de trabalho; o segundo situou o tema historicamente e debateu categorias importantes de análise, numa perspectiva interseccional por meio de exposição dialogada; no terceiro momento, houve uma “chuva de ideias” sobre direitos sexuais e reprodutivos para, em seguida realizar exposição dialogada sobre prevenção combinada e sexo seguro; Atividade sexual na gestação; O cuidado com adolescentes; Rastreamento de IST; Imunização; Abordagem às parcerias sexuais. No quarto e último momento, concluímos o minicurso com uma avaliação pelos presentes.

O público do minicurso foram adolescentes e jovens, com boa participação frente às provocações, tanto via microfone quanto pelo *chat*; também, houve adesão à proposta de ligar às câmeras e ao desafio de falar em público. Tais registros são significativos se considerarmos o contexto em que estávamos, de distanciamento social e trabalho/ensino não presenciais, por causa da pandemia por Covid-19.

Em ambas as experiências relatadas, houve disponibilização de bibliografia virtualmente; elas buscam se distanciar da educação bancária e pautam-se numa pedagogia feminista. Apesar de diferenças, interessa-me aqui destacar as semelhanças nas experiências. Assim, resalto uma perspectiva de dialogicidade e relação pedagógica horizontal. Apesar da forte presença da inibição nos espaços, as participantes aceitaram o desafio de exercitar a fala diante do grupo, exercitando o diálogo naquele espaço de educação feminista. Nas duas

experiências pedagógicas a interseccionalidade atuou para compreender a articulação entre diversos marcadores, deslocando-se da concepção de mulher universal. O fato de terem mulheres diversas participando, oportunizou que as experiências distintas emergissem a ferramenta analítica da interseccionalidade.

Entretanto, há uma lacuna elementar: é fundamental partir da vida das participantes, valorizando a experiência feita e promovendo organização coletiva, afinal “nesse contexto de crítica contra todas as formas de opressão, a relação da EP com as pedagogias feministas é de mão dupla, uma estimula a outra a se aprofundar e reinventar” (MASO; MENDOZA, 2021, p. 169). Patricia Hill Collins e Sirma Bilge abordam a relação entre “interseccionalidade e educação crítica”, onde

A didática dialógica da educação crítica fornece uma via útil para a interseccionalidade navegar melhor pelas diferenças. O uso dos marcos interseccionais para repensar a desigualdade social exige uma metodologia mais participativa e democrática, que rejeita a tendência neoliberal de avaliar o conhecimento com base em seu “uso” ou “função” para o projeto individual. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 244)

Uma educação crítica implica ler contextos, dialogar com saberes diferentes e criar conhecimento a partir desse encontro de saberes. Essas características permitem relacioná-la facilmente com a educação popular, sendo que “navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para as formas de conhecimento” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 244).

Este trabalho educativo requer uma metodologia interseccional, totalmente atenta aos contextos sociais, impossibilitando pacotes prontos.

[...] a metodologia interseccional exige que as diferenças dentro das distintas tradições políticas e acadêmicas de raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade, nacionalidade, etnia, colonialismo, religião e status de imigração sejam negociadas. **Essa metodologia dialógica não admite nenhuma conexão pré-formatada entre elas. O objetivo é fazer essas conexões em contextos sociais específicos.** Consequentemente, a heurística da interseccionalidade é um ponto de partida para a construção de solidariedades intelectuais entre formações acadêmicas distintas, mas inter-relacionadas. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 245, grifo meu)

Essa educação crítica perpassa também o espaço escolar, onde disputas acirradas entre produzir e reproduzir muitas desigualdades ou transformar a realidade. Para tanto, é preciso uma ampla reflexão resultante de uma leitura de mundo complexa e atenta, pois “como as escolas têm a tarefa de produzir trabalhadoras e trabalhadores com competências

comercializáveis, elas são o principal lugar de implementação da agenda neoliberal” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 247).

Portanto, não provoca estranhamento que a escola seja um local histórico de silenciamentos de inúmeros grupos sociais, dentre os quais as mulheres, mas também seja um espaço em que possa ser estimulada a reverter essa situação, não necessariamente por consciência da instituição escolar, mas por demanda das educandas e educandos.

Palavras finais

Essa produção possibilitou diálogos frutíferos entre feminismo, educação popular e interseccionalidade, jogando luz para a Educação Popular Feminista e a Pedagogia Feminista como novas sínteses de encontros anteriores. A congruência ocorre devido ao caráter crítico de todas as abordagens, mas que não necessariamente dialogam.

Escrever possibilita reaprender, repensar, nutrir perspectivas e compreender que a interseccionalidade pode aperfeiçoar a educação crítica, a educação popular, a educação feminista, tanto dentro da escola quanto em movimentos sociais ou ações extensionistas.

Uma Educação Popular Feminista deseja como ser humano “um sujeito coletivo e plural”, construído por meio de uma educação libertadora com “dialogicidade, integração de saberes e práticas e elaboração de consciência crítica fundada na interseccionalidade.”, alegam Tchella Maso e Noemí Mendoza (2021, p. 174). Esse novo ser humano em transformação, transformará a sociedade.

O feminismo contribuí para constituir o ato político da Educação Popular quando incorpora a perspectiva de gênero, raça, classe, sexualidade, capacidade, nacionalidade, etnia, colonialismo, religião e status de imigração. Foram iniciativas educativas com participação maior de mulheres, promovendo formação de mulheres “para a ação política transformadora de si mesmas e do mundo” (SILVA, 2010, p. 26).

Essas ações partem da experiência feita, ou seja, do que foi vivido pelos sujeitos, neste caso em sua maioria mulheres. Essas experiências são pontos de partida de onde poderemos nos deslocar entre outros saberes, construindo um conhecimento coletivo.

Em ambas as experiências relatadas, está presente uma pedagogia feminista que se inspira na interseccionalidade e dialoga com princípios da educação popular, em virtude de fundamentos semelhantes. Entretanto, há melhorias a ocorrerem, sobretudo quando as experiências das mulheres atuam como fermento para melhoria do processo.

Quem representa a figura do Oprimido no século XXI? Sem dúvidas, a Oprimida. Uma Oprimida bastante diversa e que precisa se emancipar para emancipar igualmente o Opressor.

Acredito que a Educação Popular Feminista seja uma nova síntese para os nossos tempos, tempos cujos ventos sopram feministas.

REFERÊNCIAS

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

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Vol.10, N.1, p.171-188. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular no Brasil. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BUENO, Winnie. Sobre a interseccionalidade. In: COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma; tradução Rane Souza. *Interseccionalidade* [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 3-4.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

hooks, bell. Educando mulheres: uma agenda feminista. In: *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 163-194.

MASO, Tchella Fernandes; MENDOZA, Noemí Gómez. Educação Popular Feminista: um sonho, uma luta e um ato político. *Revista Estudos do Sul Global* [online]. v. 1 n. 2 (2021): Cem anos de Paulo Freire: um projeto de esperança. Disponível em <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/31>. Acesso em 24/06/2022.

SILVA, Carmen S.M. *Feminismo Popular e lutas antissistêmicas*. Recife: Edições SOS Corpo, 2016.

SILVA, Carmen. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In: *Experiências em pedagogia feminista*. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010, p. 8-27.

VIELMO, Paula. A experiência do curso de extensão: introdução aos estudos de gênero numa perspectiva feminista do GEGEF/IFBA Barreiras. In: XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR). *Anais...* ISSN: 2674-8932. Salvador: UFBA, 2018, p. 1-14.

MEDUSA E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL

MEDUSA AND VIOLENCE AGAINST WOMEN: PROPOSED EDUCATIONAL MATERIAL

MEDUSA Y LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER: PROPUESTA DE MATERIAL EDUCATIVO

Carla Santos Ferreira ¹
Christopher Juan Carlos Martins²

Resumo: Em referência a temática (Violência contra as mulheres) propomos a construção de um jogo que pode ser apresentado para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, tendo como temática de discussão a versão menos discutida do Mito da Medusa. Utilizamos para a criação deste jogo, que é baseado no Jogo do Ganso (LUDOSOFIA, 2020), a criação de uma nova história para a Medusa. desconstruir o Mito, por meio do jogo, criando e propondo uma nova narrativa onde Medusa seja ouvida, podendo ser protagonista de sua história, que juntamente com outras mulheres (Górgonas) que também sofreram violência sexual vão buscar juntas por justiça. Tentamos realizar um jogo dinâmico que levasse também a sensação de imersão no mundo antigo e sobretudo um jogo que possibilite quem passou por violências como a Medusa que saibam que não estão sozinhas.

Palavras-chaves: violência, jogo, mulheres.

Abstract: In reference to the theme (Violence against women) we propose the construction of a game that can be presented to classes from the 9th grade of Elementary School to High School, having as the theme of discussion the less discussed version of the Myth of Medusa. We used to create this game, which is based on Jogo do Ganso (LUDOSOFIA, 2020), the creation of a new story for Medusa. deconstruct the Myth, through the game, creating and proposing a new narrative where Medusa is heard, being able to be the protagonist of her story, which together with other women (Gorgons) who also suffered sexual violence will seek together for justice. We tried to create a dynamic game that also conveyed the feeling of immersion in the ancient world and, above all, a game that allows those who have experienced violence like Medusa to know that they are not alone.

Keywords: violence, game, woman.

Resumen: En referencia al tema (Violencia contra la mujer) proponemos la construcción de un juego que pueda ser presentado a las clases desde el 9º grado de la Enseñanza Fundamental hasta la Secundaria, teniendo como tema de discusión la versión menos discutida del Mito de Medusa. Solíamos crear este juego, que se basa en Jogo do Ganso (LUDOSOFIA, 2020), la creación de una nueva historia para Medusa. desconstruir el Mito, a través del juego, creando y proponiendo una nueva narrativa donde se escucha a Medusa, pudiendo ser la protagonista de su historia, que junto a otras mujeres (Gorgonas) que también sufrieron violencia sexual buscarán juntas justicia. Intentamos crear un juego dinámico que también transmitiera la sensación de inmersión en el mundo antiguo y, sobre todo, un juego que permita a aquellos que han experimentado violencia como Medusa saber que no están solos.

Palabras clave: violência, game, mujeres.

¹Graduada em História – UFCAT. E-mail: carlasantos2299@gmail.com;

² Graduado em História – UFCAT. E-mail: juanchristopher2012@hotmail.com

Introdução

A escola se constitui como um lugar importante para a formação de crianças e adolescentes para a vida na sociedade e o desenvolvimento de um pensamento crítico. Conforme Teixeira e Amaral (2020): “A escola se apresenta como local de produção e disseminação de conhecimentos, construção de uma consciência social e se constitui como o primeiro contato da criança com a sociedade” (Teixeira e Amaral, 2020, p. 841). Assim, se faz não somente possível, mas necessário trabalhar uma diversidade de temas por mais sensíveis que possam ser, temas como é o caso de violência contra as mulheres. A temática possui respaldo na Lei 14.164/21, que cria a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada em março em todas as escolas públicas e privadas de educação básica (Brasil, 2021). A nova lei já está em vigor. A discussão possui um lugar importante para ser trabalhado dentro de sala de aula, visto que o Brasil ocupa o quinto lugar na lista de países que mais cometem feminicídio, e é na fase da adolescência que jovens começam a construir as suas referências de relacionamentos: “[...] os jogos podem ser empregados como instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento e a informação, bem como, uma nova interpretação da realidade” (Teixeira e Amaral, 2020, p. 843).

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo discutir sobre as diferentes formas de violência contra as mulheres, abordando a discussão em sala de aula. Partindo desse norte buscamos como referência ao tema a construção de um jogo que pode ser apresentado para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, tendo como temática de discussão a versão menos discutida do *Mito da Medusa*. Nosso intuito principal é discutir essa personagem mitológica tão conhecida, que em suas versões mais populares é apresentada como vilã, apesar de ter sido abusada sexualmente por Poseidon, amaldiçoada por Atena que a culpou por seu estupro, e condenada a viver sua vida sozinha até que alguém lhe tirasse a vida. Desta maneira buscaremos desconstruir o Mito, por meio do jogo, criando e propondo uma nova narrativa onde Medusa seja ouvida, podendo ser protagonista de sua história, que juntamente com outras mulheres (Górgonas) que também sofreram violência sexual vão buscar juntas por justiça.

Gênero e relações de poder

Como aponta Konrad (2017, p. 4) o feminino e o masculino enquanto gênero se trata de uma construção social, são reprodutores de um sistema de poder que prima pela manutenção da relação dominador-dominado e que a sociedade cobra o exercício de tais papéis. A

representação do masculino é entendida como o de provedor, defensor, o papel de manter a ordem e de perpetuador da raça humana, e o feminino como o frágil, sensível, dependente, passivo e obediente, e assim foi perpetuado por muito tempo, e entendido como o “correto” socialmente. “A linguagem da sexualidade parece ser avassaladoramente masculina”. (Weeks, 2000, p. 27).

Como destaca Weeks (2000, p.28) a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina. Mas a sexualidade tem sido um marcador particularmente sensível também em outras relações de poder, como na Igreja e pelo Estado, que possui um interesse contínuo pelo corpo feminino, como ele se comporta e como pensamos ele, exemplos claros e a virgindade ser vista como pureza, educação sexual sendo reduzida a projeto de abstinência e ainda no século XXI o aborto ser criminalizado na maioria dos países. A regulação social de corpos se refere à corpos específicos e tipos em particulares, no geral que se distanciam do padrão masculino, branco, cis, hétero e magro. “Os sentidos que damos a nossos corpos e suas possibilidades sexuais tornam-se, de fato, uma parte vital de nossa formação individual, sejam quais forem as explicações sociais”. (Weeks, 2000, p.33).

A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a “pureza”, mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante. As doenças venéreas representavam uma grande ameaça à saúde, mas era enfrentadas através de tentativas de controlar e regular a sexualidade feminina ao invés da masculina (WEEKS, 2000, p. 37).

Ainda nos dias atuais há pouco interesse na realização de estudos sobre novos métodos contraceptivos masculinos, bem como, na educação e conscientização de assuntos básicos como por exemplo o não de uma mulher significar um “NÃO!”, que deveria bastar. Por se julgarem superiores, pelo lugar de poder e até por não temerem justiça muitas violências são cometidas contra mulheres, que precisam desde muito novas aprender a sobreviver em uma sociedade machista e que normaliza comportamentos violentos e extremamente traumáticos em algo normal, como “elogiar” mulheres que estão andando sozinhas nas ruas, encarar e em casos mais sérios, mulheres serem perseguidas e seguidas por homens estranhos nas ruas. Você conhece uma mulher que sofreu algum tipo de violência na vida! Isso é uma afirmação, todos nós conhecemos ou somos uma das mulheres que já sofreu no mínimo um tipo de violência durante a vida, e que geralmente se iniciam ainda na infância.

Os vários tipos de violência contra as mulheres³

Apesar da violência doméstica ser o tipo de violência mais conhecida, existem outros tipos que podem se manifestar de várias formas e graus, onde o feminicídio é a sua forma mais violenta e extrema de violência cometido contra mulheres. Que são:

- **Violência de gênero:** Qualquer ação ou conduta que cause morte ou sofrimento físico, psicológico ou sexual, no âmbito privado ou público. Uma violência baseada historicamente na diferenciação e relação de poder realizada entre homens e mulheres.
- **Violência intrafamiliar:** Toda ação ou omissão que prejudique a integridade física, psicológica ou a liberdade de um membro da família, ou mesmo membros que desempenham função familiar sem ligação consanguínea, independentemente se é em âmbito privado ou público.
- **Violência doméstica:** Toda ação ou omissão que prejudique a integridade física, psicológica ou a liberdade de um membro da família, ou mesmo membros que desempenham função familiar sem ligação consanguínea, além de incluir membros que não desempenham função familiar, mas que convivam no espaço doméstico.
- **Violência física:** É toda ação de poder que uma pessoa comete ou tenta contra outra que cause lesões internas, externas ou ambas, se utilizando de força física ou arma. Recentemente também é considerado violência física castigo repetido e não severo, alguns exemplos são: empurrões, tapas, socos, puxões e etc.
- **Violência sexual:** Este tipo de violência, na maioria das vezes, é cometido por pessoa ou pessoas conhecidas da vítima, independente de classe social, cor, religião e cultura. A violência sexual consiste em atos ou tentativas de manter relação sexual sob coação ou fisicamente forçada.
- **Violência Psicológica:** É toda ação ou omissão que cause ou objetiva causar dano à autoestima, identidade ou o desenvolvimento da pessoa.
- **Violência econômica ou financeira:** Ações ou omissão do(a) agressor(a) que afete a saúde emocional e a sobrevivência dos membros da família, assim como é o caso do não pagamento de pensão, destruição ou furto de bens materiais, etc.
- **Violência institucional:** Ação ou omissão causadas pelos serviços públicos, pode incluir falta de acesso ou má qualidade dos serviços.

³ As informações sobre tipos de violência contra as mulheres foram adaptadas de: Tipos de violência cometida contra mulher. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/tipos-violencia.pdf>

O Mito de Medusa como possibilidade para se pensar a violência contra as mulheres

Como destaca Konrad (2017, págs. 11 e 12) Medusa talvez seja uma das melhores representações da distorção do feminino, da punição de uma vítima que errou por não possuir o gênero correto, da condenada por um crime cometido por outro mais poderoso e menos vulnerável. O mito da Medusa se constitui uma possibilidade para discutir violência contra as mulheres, visto que na sua história ela é vítima de várias formas de violência diferentes, ocorrendo uma revitimização, apesar disso ela possui uma imagem muito negativa associada a ela.

O mito se constitui muito importante na formação da cultura, “não há cultura sem horizonte mítico [...] porque sem o mito resulta impossível compreender a complexidade do mundo contemporâneo” (Gadamer, 1997, p. 11 *apud* Konrad, 2017, p. 6). Segundo Konrad (2017, p. 6) é inegável o caráter doutrinador dos mitos, como ferramenta coercitiva e impositiva de temor, o que se torna uma função social útil. Assim como é o caso das lendas e fábulas, trata-se de narrativas que possuem a intenção de passar uma lição a ser seguida ou evitada, já ditando comportamentos que devem ser seguidos e são aceitos socialmente.

Os deuses além de características divinas, também possuíam características humanas, mas por se tratarem de deuses eles estariam acima do bem e do mal, e assim surge o Mito da Medusa.

Conhecendo o Mito da Medusa⁴

Na Grécia Antiga era comum a adoração de vários deuses, com cada região ou cidade tendo um templo para um Deus ou Deusa específica. Era na cidade de Hélade que possuía um templo para adoração a Atena, deusa da sabedoria e das estratégias militares. O templo era mantido por sacerdotisas que tinham como critério básico a beleza e a virgindade, além da aprovação de sua Deusa de adoração. Assim foi com Medusa, a jovem era dona de uma pele perfeita e de longos cabelos que caíam em cachos, muitos homens lutavam pela sua atenção, porém Medusa nunca se interessou por nenhum pretendente, nem mesmo por Poseidon. O Deus dos mares passou a desejar-la ardentemente, e após receber uma resposta negativa de Medusa, entendeu como a maior afronta que alguém poderia cometer, se negar a fazer algo

⁴ Versão adaptada de Konrad (2017)

ordenado por um Deus. Inconformado com a recusa, em um dia Poseidon invadiu o templo, quando Medusa se encontrava sozinha e a estuprou.

Assim que soube da profanação de seu templo Atena se enfureceu, Medusa era culpada por seu estupro e deveria ser punida por seu erro. Para Medusa restou a solidão, sua pele antes perfeita agora era áspera e com escamas, seus belos cabelos se transformaram em um ninho de serpentes venenosas, seus olhos não poderiam mais serem vistos por nenhum ser vivo, pois petrificavam na hora quem se achesse a olhá-los. Suas pernas foram substituídas por um corpo de serpente, assim condenada a rastejar pelo resto de sua vida, além disso seu sangue também foi modificado sendo o lado direito o mais mortal veneno e o esquerdo o elixir da vida eterna.

Assim como Medusa antes era desejada por causa de sua beleza e virgindade, agora ela se tornou cobiçada pelo poder que seu sangue fornecia. Medusa teve seu fim através da espada de um semideus filho de Zeus com uma humana: Perseu. E posteriormente teve sua cabeça cortada e usada como arma no escudo de Atena.

Criando outras versões do mito⁵

Agora que vocês conhecem uma das versões do mito de Medusa, que tal criarmos uma nova história?

Em Hélade, vivia Medusa uma jovem inteligente e forte que era sacerdotisa no templo de Atena, a jovem possuía muitos pretendentes, porém nenhum lhe interessava, nem mesmo Poseidon, o deus dos mares, que a desejava. A jovem não se deixou seduzir pela posição de Deus, pois seu único objetivo era cumprir sua função como sacerdotisa com muito empenho e dedicação. Poseidon ficou irado com a negativa da jovem, em um dia de forma sorrateira ele emboscou a jovem sozinha dentro do Templo de Atenas e a estuprou. Atena após saber da profanação de seu templo ficou irada, e assim decidiu por condenar Medusa, transformando-a em uma criatura conhecida como górgona. Medusa fugiu para uma ilha distante, com vergonha de si mesma, o que ela não esperava era encontrar outras como ela, outras górgonas que haviam passado pela mesma situação que ela, que a entendiam e a escutaram, e juntamente de outras

⁵ Tivemos como instigação para realizar este trabalho, uma comunicação realizada pelo Mestrando em História: Jorge Luiz da Silva Alves que versava sobre as possibilidades de “rackeamento da matriz de inteligibilidade” e utilizou o Mito Medusa para colaborar na explicação. No Gaia Livre, projeto do LAGED - Laboratório de Gênero e Etnicidade da UFCAT.

FERREIRA, Carla Santos, e MARTINS, Christopher Juan Carlos.
Medusa e a violência contra as mulheres: proposta de material educacional
como ela, que passaram por traumas. Medusa finalmente conseguiu entender que ela não possuía culpa alguma e que ela poderia seguir sua vida apesar de toda dor que ela sentia.

Atena ainda furiosa com a profanação de seu templo descobre a localização de Medusa, sentindo que a justiça ainda não estava realizada ela manda Perseu para se livrar dela. Perseu vai ao encontro de Medusa, mas o que ele não esperava era que Medusa não estava sozinha, terminando assim com Perseu tendo sua cabeça cortada por Medusa. Atena ao descobrir se enfureceu e vai ao encontro pessoalmente de Medusa, ao chegar à ilha, pela primeira vez, Medusa e as outras górgonas conseguem contar suas histórias, após ouvir tudo Atena propõe realizar um julgamento de Poseidon, que acaba sendo condenado a passar os restos dos seus dias preso nas profundezas do mar.

Jogo Ajude As Medusas

Missão 1: Você e seus colegas mais próximos estão dispostos e dispostas a se arriscarem em um jogo? – missão para terminar a justiça por Medusa e suas companheiras

Caso sua resposta tenham sido um sim. O primeiro passo será confeccionar o tabuleiro do jogo.

a) Material Necessário

Vocês irão precisar de:

- Duas cartolinas brancas.
- Canetinha para contorno ou canetão preto.
- Lápis preto para colorir, demais cores de sua preferência.
- Dois dados
- 4 piões para jogos com cores distintas (caso não tenha os piões é fácil fazer com 4 tampas de garrafas pet cole por cima um círculo de papel colorido com cores diferentes)
- Régua
- Régua oval
- Tesoura
- Opcional: Utilizamos cartas de baralho como medida para as nossas casas do jogo, mas você pode utilizar as medidas 5,8 cm de largura por 9,0 cm de comprimento.

b) Passo a passo



Mosaico de Figuras 1 - Confeção das casas do jogo
Fonte: Foto Christopher Juan

Com a primeira folha de cartolina fixada com fita sobre a mesa utilize a régua ou seu objeto com a medida de referência, se optar pelas cartas do baralho use as nesta ordem para obter o máximo de casas utilizando bem o espaço da cartolina. Passe o lápis realizando o contorno. Será necessário para o jogo 63 casas, mas é sempre bom fazermos algumas extras pois poderemos errar em qualquer momento, na hora em que estivermos desenhando principalmente, fizemos algumas extras na segunda folha da cartolina. Na terceira Imagem do Mosaico de figuras 1, observe que ao final da cartolina fizemos 4 círculos utilizando a régua oval que servirá para fazermos as cartas do oráculo e o oráculo em si.



Figura 1 - As casas do jogo - desenhadas e pintadas
Fonte: Foto Christopher Juan

Observe a Figura 2. Após cortar e fazer as margens com a canetinha ou canetão preto e desenhar e colorir. Temos as casas do nosso jogo. Faltando agora vermos como ficou as cartas do Oráculo (Figura 3) responsável por dar poder aos piões do jogo e definir o que é cada jogador ou jogadora.



Figura 2 - O oráculo e suas cartas de poder

Fonte: Foto Christopher Juan

Após desenhar e colorir as cartas do Oráculo, precisaremos por último fazer os dois portais gregos necessários e um desenho da Medusa para colocarmos no meio do jogo representando o Jardim das Medusas.



Figura 3 - Os portais e a Medusa
Fonte: Foto Christopher Juan

Na figura seguinte 4 temos demonstrado como as casas devem ser posicionadas.

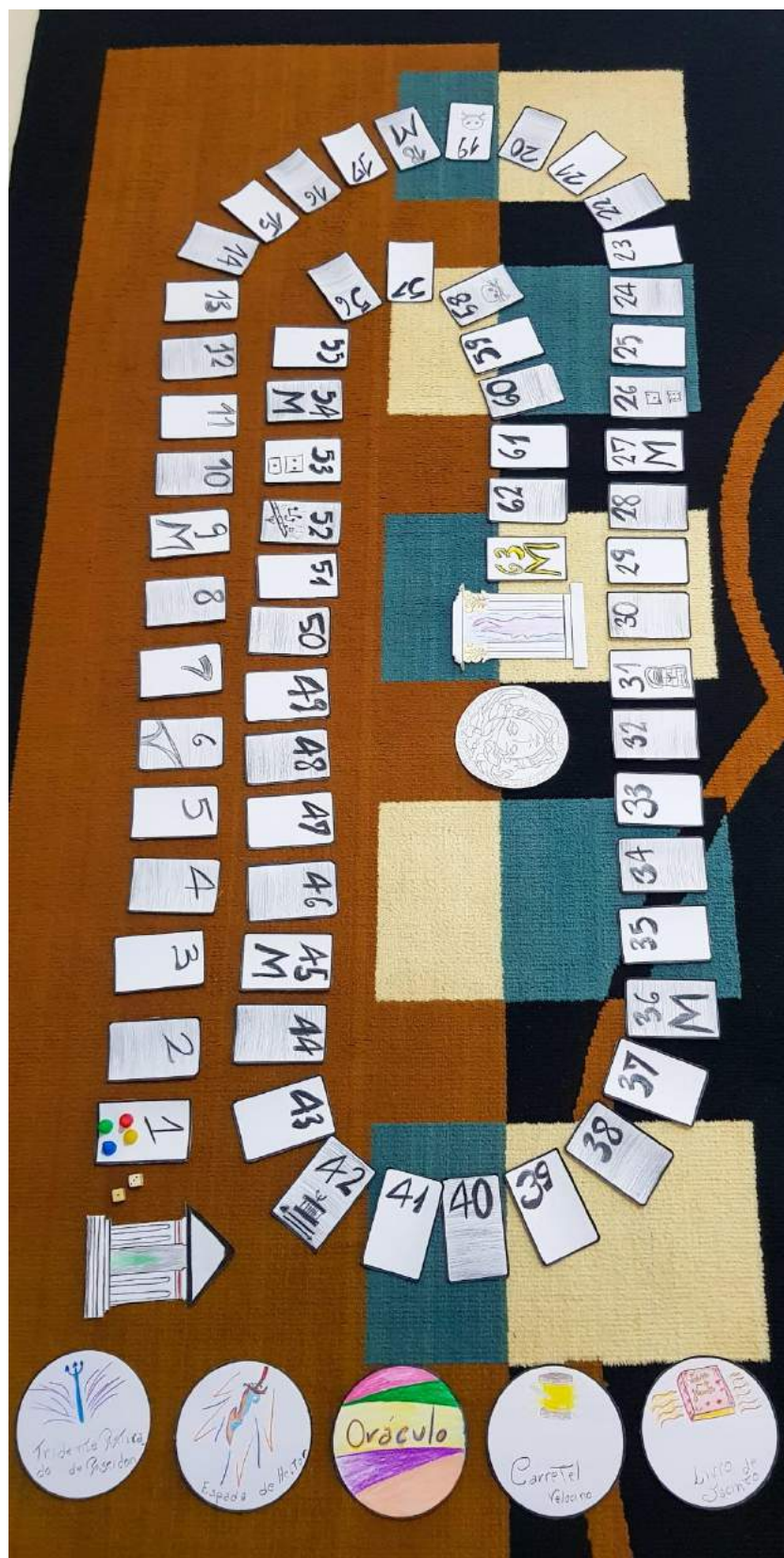


Figura 4 - Ajude as Medusas: O jogo montado
Fonte: Foto Christopher Juan

Vamos jogar: O contexto do jogo

Os apoiadores de Poseidon estão revoltados com sua condenação e ameaçam a segurança do Jardim das Górgonas o local onde elas moram. Acontece que chegar ao jardim é uma tarefa difícil e perigosa, muitos tentaram e poucos conseguiram chegar ao local que conta com várias proteções, por meio de feitiços e encantamentos. Mas se tiverem boas intenções ao passarem pelo Portal Dórica que dará início a

Missão 2: Ajude as Medusas. Ao passarem pelo portal os quatro amigos se dividirão em duas duplas aleatórias que as cartas do oráculo julgarem ser necessárias. Vence a dupla que fazendo uso dos seus poderes, dados pelas cartas do oráculo, chegar primeiro no Jardim das Górgonas e entregarem o elixir da vida eterno, que fora retirado de Medusa. Cada dupla recebe o frasco no bolso quando passar pelo primeiro portal bastando passar ao último o Portal Coríntia do Jardim que ele será entregue a Medusa e os vencedores ou vencedoras ou ainda vencedor e vencedora serão consagrados. Boa sorte, boa missão!

Regras do jogo: As Cartas do Oráculo

- O/A Moira (o): O portador (a) da carta terá o poder do Carretel Velocino. Poderá ser usado para reviver qualquer pessoa do jogo. Se o mago ou a maga morrer este poder acaba junto com ele ou ela.
- O/A Guerreira(o): O portador (a) da carta tem o poder da Espada de Heitor capaz de se desvencilhar de qualquer entrave.
- O/ A Contadora (o): O portador (a) da carta tem o poder de interpretar o Livro de Jacinto e com isso conseguir livrar alguém do destino trágico. O contador caso ele ou ela queira também pode ser o responsável por ler os mitos e histórias guiando os amigos e amigas na missão.
- O/A Vingadora (o): O portador (a) da carta tem o poder do Tridente Retirado de Poseidon capaz de enviar os apoiadores de Poseidon para o mar.

Atenção: Todos os poderes podem ser usados apenas uma vez. E para serem ativados é necessário responder uma pergunta, que poderão ler a seguir.

Lista de Perguntas para Ativação dos Poderes do Oráculo

Caso seja necessário o uso dos poderes das cartas do Oráculo, jogue os dados o número resultante corresponde ao número da pergunta que deverá ser respondida. Se não for a resposta certa leia os mitos novamente, pense bem aguarde na posição e tente na próxima rodada. As sugestões de respostas estão na próxima página, em grupo vocês devem avaliar a resposta dos

colegas. Se não chegarem a um acordo solicite a ajuda de alguém fora do jogo da professora (o) ou do instrutor (a) ou dos pais.

a) Perguntas sobre o Mito Clássico:

- 1-) De qual Deusa Medusa foi sacerdotisa?
- 2-) Qual Deus Grego perseguia Medusa?
- 3-) Que violência Medusa sofreu?
- 4-) Quem matou Medusa e quem ordenou?
- 5-) O que foi feito com sua cabeça?
- 6-) Em suas veias corriam dois elixires quais eram?

b) Perguntas sobre o Novo Mito:

- 7-) De que maneira Medusa entendeu que não possuía culpa?
- 8-) Desta vez, o que houve com Poseidon?
- 9-) O que fez Atenas?
- 10-) Cite um tipo de violência?
- 11-) Em que cidade vivia inicialmente Medusa?
- 12-) Que outras criaturas auxiliaram Medusa?

Sugestão de Respostas

- 1-) Da Deusa Atenas.
- 2-) Poseidon.
- 3-) Medusa foi estuprada por Poseidon, o que é crime em nosso país. Poderíamos dizer ainda que ela sofreu violência sexual e por não ter havido justiça ela também sofreu violência institucional.
- 4-) Medusa foi morta pelo semideus Perseu por ordem da Deusa Atenas.
- 5-) Ela foi usada como arma no escudo/ égide de Atenas.
- 6-) O elixir da vida eterna e um veneno mortal.
- 7-) Ao contar sua história e perceber que não havia feito nada errado, e que tinham pessoas que passaram por abusos parecidos assim como ela passou.
- 8-) Foi julgado e condenado a ficar preso ao fundo dos oceanos.
- 9-) Atenas decidiu ir ao encontro de Medusa e ao se deparar com outras górgonas que conversaram com ela, fazendo repensar sua conduta e agir em a favor da justiça e da sensatez
- 10-) Violência física, sexual, institucional, de gênero psicologia...entre outras.
- 11-) Na cidade de Hélade.
- 12-) Outras Górgonas.

Regras do jogo: As casas

Basicamente é um jogo de sorte, no qual jogadores lançam 2 dados, cada um por sua vez, percorrendo o caminho e seguindo as instruções que encontram pela frente, vencendo a primeira dupla que um dos jogadores chegarem ao fim do percurso. Para tanto, devem tirar o número exato no dado, para atingir a casa 63, chamada de Jardim das Medusas. E assim concluir a missão.

- CASA 6 – Ponte: Avance até a casa 12.
- CASA 19 – Morte – Eliminação ou requer uso do poder de uma das cartas do Oráculo.
- CASA 31 – Poço – Você caiu no poço cavado pelos apoiadores de Poseidon. Use a Carta Guerreiro ou espere até que outro pare aí e tomem seu lugar e vá direto para a casa que ele acaba de partir.
- CASA 42 – Armadilha Rival – Você foi pego por um dos rivais volte a casa 37 ou use o poder das Cartas do Oráculo.
- CASA 52 – Preso pela flauta mágica. Os apoiadores de Poseidon prenderam-te pelo poder da flauta aguarde que alguém lhe substitua ou use o poder de uma das cartas.
- CASA 58 – Eliminação ou requer uso do poder de uma das cartas do Oráculo
- CASAS 26 e 53 – Jogue os dados novamente.
- CASAS da Medusa 9, 18, 27, 45, 54 e 63 - Ande com o pião o número de cartas retirado no dado.

Conclusão

Utilizamos para a criação deste jogo, que é baseado no Jogo do Ganso (LUDOSOFIA, 2020), a criação de uma nova história para a Medusa. Tentamos realizar um jogo dinâmico e divertido que levasse também a sensação de imersão no mundo antigo e sobretudo um jogo que possibilite quem passou por violências como a Medusa que saibam que não estão sozinhas ou sozinhos.

Concluimos que os jogos se constituem como uma boa opção para desenvolver e incentivar o diálogo com os alunos e alunas. Entendemos que o assunto sobre gênero e violência contra as mulheres possui muita complexidade que não será possível abordar com a atenção necessária apenas no jogo de tabuleiro, mas acreditamos que esse é um passo importante a ser feito pelo/a professor/a ao introduzir aos seus alunos e alunas assuntos como este que no livro didático não é abordado com tanta atenção, se inicia o processo de transformação levando o

FERREIRA, Carla Santos, e MARTINS, Christopher Juan Carlos. Medusa e a violência contra as mulheres: proposta de material educacional assunto para fora dos muros da escola, tendo visto o seu papel importante na formação da criança e do adolescente. E ainda o caráter de aprender com prazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Atos do poder legislativo. *LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021*. Diário Oficial da União. Edição: 108. Seção: 1. Página: 3, Publicado em: 11 de junho de 2021. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021-32535713>. Acesso em 07 de dezembro de 2021.

IFOPEdia. *Dicionário online*. Disponível em <https://www.infopedia.pt/>. Acesso em 1 de novembro de 2021.

Jogo do Ganso: primeiro a ser impresso e precursor dos jogos da era vitoriana *Ludosofia*. Postado em: 8 de setembro, 2020. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/jogo-do-ganso-primeiro-a-ser-impresso-e-precursor-dos-jogos-da-era-vitoriana/>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

KONRAD, Márcia Regina. Medusa e a questão de gênero ou a punição por ser mulher. *Educação, gestão e sociedade: Revista da Faculdade de Eça de Queirós*. Ano 7, nº25, fevereiro de 2017.

TAMANINI; Paulo Augusto; MORAIS, Ana Meyre de. Olhando Medusa pelo reflexo do escudo: As imagens da pandemia nos manuais didáticos de história. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, V. 7, n.21, junho/2021.

TEIXEIRA; Dhiane de Moraes; Fabíola Scheffel do. Jogos pedagógicos para prevenção e combate à violência contra mulheres. *VI Simpósio Gênero e políticas públicas*. Londrina, 2020.

Tipos de violência cometida contra mulher. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/tipos-violencia.pdf>. Acesso em 1 de novembro de 2021.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade: In: LOURO, Guacira. *O corpo educado - Pedagogias*

Glossário⁶

Górgona - Consideradas monstras, estas mulheres tinham na cabeça, no lugar de cabelos, serpentes. Outras características físicas das górgonas eram: corpo coberto por escamas, braços de metal e dentes grandes e pontiagudos.

Oráculo - A pessoa ou entidade que faz essa previsão. Também pode indicar à vontade ou palavra de Deus ou de alguma divindade. A atividade de um oráculo está relacionada com a adivinhação do futuro e vaticínio, com a revelação de coisas ocultas ou da vontade dos deuses.

⁶ Adaptado de Ifopedia.

FERREIRA, Carla Santos, e MARTINS, Christopher Juan Carlos.
Medusa e a violência contra as mulheres: proposta de material educacional

Portal Dórica - Refere-se ao estilo mais antigo da arquitetura grega, que se distingue pela sua solidez.

Portal Coríntia - Diz-se de uma das três ordens da arquitetura grega, caracterizada por uma coluna com base, fuste com caneluras, e capitel com duas filas de folhas de acanto estilizadas.

Velocino - [Mitologia] Carneiro de velo de ouro.

Espada de Heitor – Faz referência ao Heitor mitológico príncipe de Tróia.

O livro de Jacinto – Faz referência ao mito de Jacinto, amante de Apolo e Zéfiro, morto em um ataque do deus do vento por ciúmes de Apolo.

Tridente – arma da pesca submarina, composto de uma vara, terminada em uma peça de metal com três pontas

A INTERSECCIONALIDADE DA AFROPERSPECTIVA DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE FILOSOFIA: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola¹

*THE INTERSECTIONALITY OF THE AFROPERSPECTIVE OF THE BANTU
PEOPLE IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY: Federal Law 10.639/03
on the school floor*

*LA INTERSECCIONALIDAD DE LA AFROPERSPECTIVA DEL PUEBLO
BANTÚ EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: Ley Federal 10.639/03
sobre el suelo escolar*

Wudson Guilherme de Oliveira²

Resumo

Este trabalho pretende apresentar dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório a inclusão das Histórias e Culturas das Áfricas e Culturas Afro-brasileiras, como mecanismo para mudanças nos currículos escolares da Educação Básica (GOMES, 2017). Assim, com base na Lei, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões das interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018) na Filosofia Africana (LOPES e SIMAS, 2020) acerca da ancestralidade, das histórias, culturas e línguas dos Povos *Bantu* (LOPES, 2008) e (LWANGA-LUNYIIGO e VANSINA, 2010), e a necessidade da implementação dessa Lei, bem como do compromisso para que se consolide a sua efetivação no Ensino de Filosofia (NOGUEIRA, 2014). Para o sucesso desta proposta, trabalhamos com uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, em uma instituição privada de educação, em um município da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde evidenciamos uma pedagogia antirracista (GOMES, 2017) e decolonial (WALSH, 2013) a partir das pesquisas de Filósofos e Filosofas Afro-americanos, Africanos e Afro-brasileiros, que produziram pensamentos filosóficos amparados na afroperspectiva. A metodologia utilizada foi baseada em Aulas/Oficinas, Rodas de Diálogos, Exposições de Livros de Literaturas Africanas, Indígenas e Afro-Brasileiros, apresentações sensibilizadoras de vídeos, textos e *slides* afrocentrados, onde serviram de subsídio para propor as discussões na luta contra o Racismo (MALOMALO, 2018). Os resultados alcançados foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de Rodas de Debates, onde os educandos entenderam sobre os problemas das violações dos Direitos Humanos, entre outras questões que estavam sendo suprimidas, em especial os olhares racistas e estereotipados aos grupos afrodescendentes. Consideramos ser, de suma importância descolonizar os pensamentos baseados em moldes eurocêntricos, para que possamos revisar as correntes hegemônicas presentes em nossa sociedade e em especial no Chão da Escola, que se articulam na Disciplina de Filosofia.

Palavras-chave: Filosofia Africana; Educação Étnico-Racial; Lei Federal 10.639/03.

Abstract:

¹ Uma versão parcial deste texto foi apresentado na “Sala Mercedes Baptista” no “IV Colóquio Raça e Interseccionalidades”, organizado pelo PRINT – Grupo de Pesquisa Performatividades, Raça e Interseccionalidade da UNIRIO em parceria com o COMDECON - Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Franca, em formato remoto em agosto de 2021.

² Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Palestrante e Oficineiro. Possui de modo voluntário um “Projeto de sensibilização sobre a história africana, indígena e afro-brasileira através das literaturas nos espaços informais de educação”.

E-mail: wudafrica@gmail.com.

A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola

This work intends to present dynamics supported by the implementation of Federal Law nº 10.639 of 2003, which makes the inclusion of African Histories and Cultures and Afro-Brazilian Cultures mandatory, as a mechanism for changes in Basic Education school curricula (GOMES, 2017). Thus, based on the Law, the objective of this work is to present reflections of intersectionalities (AKOTIRENE, 2018) in African Philosophy (LOPES and SIMAS, 2020) about the ancestry, histories, cultures and languages of the Bantu Peoples (LOPES, 2008) and (LWANGA-LUNYIIGO and VANSINA, 2010), and the need to implement this Law, as well as the commitment to consolidate its effectiveness in the Teaching of Philosophy (NOGUEIRA, 2014). For the success of this proposal, we worked with a class of the 1st Year of High School, in a private institution of education, in a municipality of Baixada Fluminense, metropolitan region of Rio de Janeiro, where we evidenced an anti-racist (GOMES, 2017) and decolonial pedagogy (WALSH, 2013) from the research of Afro-American, African and Afro-Brazilian Philosophers, who produced philosophical thoughts supported by the Afroperspective. The methodology used was based on Classes/Workshops, Dialogue Circles, Exhibitions of African, Indigenous and Afro-Brazilian Literature Books, sensitizing presentations of Afro-centered videos, texts and slides, which served as a subsidy to propose discussions in the fight against Racism (MALOMALO, 2018). The results achieved were the emergence of research from promotions of Debate Wheels, where students understood about the problems of violations of Human Rights, among other issues that were being suppressed, in particular the racist and stereotyped looks at Afro-descendant groups. We believe that it is of paramount importance to decolonize thoughts based on Eurocentric molds, so that we can review the hegemonic currents present in our society and especially in Chão da Escola, which are articulated in the Discipline of Philosophy.

Keywords: African Philosophy; Ethnic-Racial Education; Federal Law 10.639/03.

Resumen

Este trabajo pretende presentar la dinámica sustentada por la implementación de la Ley Federal nº 10.639 de 2003, que hace obligatoria la inclusión de las Historias y Culturas Africanas y las Culturas Afrobrasileñas, como mecanismo de cambios en los currículos escolares de Educación Básica (GOMES, 2017). Así, con base en el Derecho, el objetivo de este trabajo es presentar reflexiones de interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018) en la Filosofía Africana (LOPES y SIMAS, 2020) sobre la ascendencia, historias, culturas y lenguas de los Pueblos Bantúes (LOPES, 2008) y (LWANGA-LUNYIIGO y VANSINA, 2010), y la necesidad de implementar esta Ley, así como el compromiso de consolidar su eficacia en la Enseñanza de la Filosofía (NOGUEIRA, 2014). Para el éxito de esta propuesta, se trabajó con una clase del 1º Año de la Enseñanza Media, en una institución de enseñanza privada, en un municipio de la Baixada Fluminense, región metropolitana de Río de Janeiro, donde evidenciamos una actitud antirracista (GOMES, 2017) y la pedagogía decolonial (WALSH, 2013) a partir de la investigación de filósofos afroamericanos, africanos y afrobrasileños, que produjeron pensamientos filosóficos sustentados en la perspectiva afro. La metodología utilizada se basó en Clases/Talleres, Círculos de Diálogo, Exhibiciones de Libros de Literatura Africana, Indígena y Afrobrasileña, presentaciones sensibilizadoras de videos, textos y diapositivas afrocentradas, que sirvieron como subsidio para proponer discusiones en la lucha contra el Racismo. (MALOMALO, 2018). Los resultados alcanzados fueron el surgimiento de investigaciones a partir de las promociones de Ruedas de Debate, donde los estudiantes comprendieron sobre la problemática de las violaciones a los Derechos Humanos, entre otros temas que venían siendo reprimidos, en particular las miradas racistas y estereotipadas hacia los grupos afrodescendientes. Creemos que es de suma importancia descolonizar pensamientos basados en moldes eurocéntricos, para que podamos revisar las corrientes hegemónicas presentes en nuestra sociedad y especialmente en Chão da Escola, que se articulan en la Disciplina de Filosofía.

Palabras clave: Filosofía Africana; Educación Étnico-Racial; Ley Federal 10.639/03.

Raciocínios introdutórios:

“A educação é o principal elo que pode fazer serem propagada e disseminada as intenções das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, valorizando assim as histórias e os feitos dos grupos africanos que aportaram no Brasil, dos seus descendentes afro-brasileiros e os indígenas em nossa sociedade, contribuindo de forma positiva no processo de eliminação das discriminações, a redução do racismo e a exclusão das desigualdades” Wudson Guilherme de Oliveira, 2018, p. 112.

É respeitável, recapitular que em exatamente 19 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu à sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003³ “Ela simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 9), promulgada pelo recém-empossado presidente da República Brasileira Luiz Inácio Lula da Silva, tornando esta Lei em questão, como um aparelho assegurado para o confronto dos entraves das Relações Raciais no Brasil. O governo solicita que as instituições de educação formal de todo o território brasileiro, para que se agrupem em prol da luta antirracista.

Transmutando desse modo, o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que de estabeleceu a indispensabilidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2004, p. 13-14) no Ensino Básico. A Lei Federal 10.639/2003 surge com o intuito de remodelar a antecedente de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirmada e expandida nos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

A proclamação da Lei Federal 10.639/2003 foi uma conquista ocorrida graças às virtudes dos diversos protagonismos dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, que não se cansaram de reivindicar durante décadas, com seus clamores sensibilizados, para que se tornasse possível estabelecer um ensino potente nos currículos do sistema de ensino brasileiro, que contemplassem os estudos das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

³ A Lei 10.639/2003 em 11 de Março de 2008, a foi representada pela criação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório a partir deste momento, a inclusão dos ensinos ligados às Histórias e Culturas dos Povos Indígenas nos currículos oficiais da educação nacional.

Em referência ao respeito do protagonismo dos Movimentos Negros, em relação aos processos das promoções das equidades raciais no Brasil, Nilma Lino Gomes declara:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização (...) muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (...) a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (GOMES, 2017, p. 18-19).

Vale lembrar que, embora já se tenha passado 19 anos da promulgação da Lei Federal 10.639/2003, podemos pensar que para ela avançar de forma eficaz e positiva em nossa sociedade educacional e em outros espaços, ainda encontramos inconvenientes que vem sendo denunciadas pelos professores e pelo Movimento Negro, que mencionam críticas desses obstáculos como a escassez de Cursos de Formação Pedagógica, com as compreensões das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, sem deixar de consignar as carências de materiais didáticos e paradidáticos, que ainda não estão presentes nas salas de aula, facilitando a não subsidiar os professores que estão no Chão da Escola.

Ao transcrevermos o protagonismo da Lei Federal 10.639/2003, físgamos que ela ainda não está sendo valorizada e reconhecida, por grande parte dos professores e intelectuais, frustrando de forma determinante a incorporação dos seus conteúdos, nos currículos da Educação Básica para a superação do Racismo “[...] ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas” (MALOMALO, 2018, p. 491), como uma tentativa de reparar e oportunizar igualdades individuais, no qual aparentemente não integra toda a falta de ações imbuídas com as temáticas do Artigo 26–A da LDBEN, para Cursos e Oficinas Pedagógicas para Educadores.



Figura 1 – Slide sobre a estimativa da utilização das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08

Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada Anômalos)

Além disso, precisamos reconsiderar algumas indagações poderosas sobre estes argumentos, pois nos últimos 19 anos da existência da Lei Federal 10.639/03, foram manufaturados infindáveis de livros, vídeos, revistas, blogs e muitos outros materiais, para o engrandecimento das Culturas e Histórias das Áfricas, Educação das Relações Étnico-Raciais, Questões Quilombolas, Diáspora Afrodescendente “[...] sua adoção se insere no âmbito das reparações reivindicadas pelos movimentos negros, o termo só é aplicável aos descendentes das vítimas diretas ou indiretas do escravismo dos séculos XVI a XIX (LOPES, 2011, p. 57), Juventude Negra, Africanidades, Políticas de Igualdade Racial⁴, Saúde da População Negra e Antirracismo.

Em significância, também germinaram novas argumentações entusiasmadas que rebateram e dinamizaram os conhecimentos sobre Violência, Desigualdade Racial, Ações Afirmativas “[...] conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2001, p. 40), Preconceito, Gênero, Intolerância Religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, Racismo e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (GOMES, 2017).

⁴ “[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distorções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 69).

Vale destacar que, outras polêmicas também são encontradas como, por exemplo: o não acesso aos materiais desenvolvidos, a publicidade da sua existência, e por último, mais não menos importante, a falta de estímulo e magnitude de alguns profissionais de educação, que vinculam a implementação das Leis Federais, apenas aos professores Negros, ou mesmo exclusivamente aos professores que lecionam as Disciplinas de Literatura, Sociologia, História, Geografia ou Artes.

Prosseguindo com o pensar, prioritariamente em três atividades pedagógicas comemorativas anuais, nas seguintes datas: 19 de Abril⁵, 13 de Maio⁶ e semana do dia 20 do mês de Novembro⁷, como triviais cumprimentos desembaraçados sobre as Histórias e Culturas dos Negros e dos Grupos Indígenas, como tática de implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/2008 nos Espaços de Educação.

É necessário acriminar que no Chão da Escola, também encontramos quantidades expressivas de professores e outros agentes educacionais, que enjeitam trabalhar com as discussões das Leis. Algumas vezes, por razão ao sentimento de despreparo, para com os domínios dos conteúdos, ou mesmo o não querer, em promover reflexões (Des)colonizadoras e (Des)construídas ligadas aos grupos indígenas, africanos e as suas diásporas no Brasil.

Em outras vezes, pela falta de sensibilidade em levar para dentro da sala de aula, debates vigorosos sobre tais questões, como por exemplo: os prisms conectados ao Preconceito, Religiosidade, Branquidade, Discriminação, Racismo, Branquitude⁸, Interseccionalidade⁹ “Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo,

⁵ Nesta data é comemorado no chão da escola o “*Dia Nacional do Índio*”. Onde alguns professores caracterizam os seus alunos com única pena grande na cabeça, rosto pintado com tinta guache branca e tanga de papel pardo com um machado cruzado. Atualmente, os grupos indígenas tentam resignificar em “Dia da Conscientização para a Questão Indígena”, como forma de defesa da sua cultura e dos direitos de seus povos.

⁶ Vale destacar que durante muitos anos, as questões que acercavam as Histórias e Culturas dos Negros no Brasil, só eram lembradas no chão da escola de modo educativo ou cívico, apenas na data do 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888, onde declarou extinta a escravidão no Brasil. Esta data era conhecida como o “*Dia da Libertação dos Escravos*”, dia que se exaltavam apenas uma “dita” benevolência de uma princesa, sem se discutir as lutas e resistências dos grupos negros para a sua própria libertação. O Movimento Negro tem interpretado esta data como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”, de modo a reeducar e construir novos diálogos pela igualdade e representatividade.

⁷ No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o “*Dia da Consciência Negra*” sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela LEI Nº 4007, DE NOVEMBRO DE 2002.

⁸ A branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em “*Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*”, de Liv Sovik.

⁹ A interseccionalidade foi um termo cunhado no ano de 1989, pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991). Em suas primeiras reflexões escritas, a autora via a interseccionalidade como uma “metáfora” e em seus textos posteriores Kimberlé Crenshaw passou a apontá-los como uma “categoria provisória”. Para

A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177) entre outras.

A intelectual negra Carla Akotirene (2018) em seu livro “Interseccionalidade” da coleção Feminismos Plurais, nos apresenta uma análise mais profunda sobre o conceito de Interseccionalidade¹⁰ “[...] A Interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas” (AKOTIRENE, 2018, p. 114), como uma forma de rechaçar as diversificadas opressões presentes em nossa sociedade, que sempre foram conduzidos pelo ponto de vista ocidentais, invisibilizando outros modos de discernimentos e possibilidades. A Interseccionalidade¹¹ “[...] é sofisticada fonte de água, metodológica, proposta por uma intelectual negra, por isso é tão difícil engolir os seus fluxos feitos mundo afora” (AKOTIRENE, 2018, p. 114) deve ser encarada como um dispositivo metodológico de enfrentamento político.

Imbróglis da não implementação no chão da escola

Em uma instituição privada de Educação Básica, em um município da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, foram planejadas, preparadas e realizadas de modo solitário “Aulas/Oficinas” de modo emergencial para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, nas aulas da Disciplina de Filosofia.

Achamos pertinente não revelar o nome da instituição que ocorreram os transtornos a serem relatados a frente. Desse modo, decidimos dar o nome fictício de “*Colégio e Curso MMK - Moïse Mugenyi Kabagambe*¹²” “*O congolês*”, para assim, oportunizar reflexões, proteger o

saber mais, buscar em: “*Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*” de Kimberlé Williams Crenshaw.

¹⁰ A teoria da Interseccionalidade tem sido um campo prospero de pesquisa, que pode ser conferido a partir de consultas de trabalhos mundialmente importantes de intelectuais como: Audre Lorde (1983), Bell Hooks (1984), Patricia Hill Collins (1990), Kimberlé Crenshaw (1991), Avtar Brah (2006), Angela Davis (2017) entre outras.

¹¹ No Brasil a interseccionalidade também é apresentada por intelectuais negras engajadas, que apresentam em suas pesquisas as interseccionalidades das opressões e desigualdades presentes, encontramos também trabalhos, não necessariamente com a concepção em si, mas trazem as adversidades que o antecedem. Podemos nos portar as produções de nomes como: Sueli Carneiro (1985), Lélia Gonzales (1988), Beatriz Nascimento (1989) e Luiza Bairros (1995).

¹² Moïse Mugenyi Kabagambe foi o congolês de 24 anos, que fora cobrar as diárias trabalhadas em prestações de serviços informais, que somavam R\$ 200,00. Após cobrança da dívida, é espancado e assassinado por cinco homens, em um quiosque da zona oeste (Barra da Tijuca) do Rio de Janeiro, sendo golpeado por 39 pauladas de taco de *beisebol*, imobilizado por um *leglock* (Também conhecido como Chave de perna, um tipo de técnica de golpe da arte do *Jiu-Jitsu*, dirigido às articulações da perna, com o joelho, tornozelo ou quadril), tendo esvaído a sua vida a partir do 36º golpe. Vale apontar que a condição social de Moïse Kabagambe, foi mais que determinante

A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola bom andamento da pesquisa acadêmica e a integridade do Espaço de Educação, que embora se declarasse uma instituição de ensino “NÃO RACISTA”, estava ignorando inúmeras tensões vistas como “brincadeiras inocentes” ocorridas entre adolescentes no Chão da Escola.

Ao interagir com alguns alunos e ouvir os relatos de algumas das vítimas, que estavam sofrendo constantemente as “gaiatices”, foi possível perceber que alguns dos episódios estavam justapostos no “*Bullying*”¹³, mais já outros mais violentos, não. Manuseado o “Livro de Registro de Ocorrências” e fazendo a leitura das escriturações, foi capaz considerar e analisar, que muitas das “piadinhas e brincadeiras” referidas como límpidas, não foram confrontadas ou mesmo tomadas com postura alguma, pelos Coordenadores e Administradores do “*Colégio e Curso MMK - Moïse Mugenyi Kabagambe “O congolês”*”.

Nas páginas das ocorrências, não encontrávamos apenas casos de violências físicas, mais também registros abraçando apelidos, xingamentos, expressões, comparações desrespeitosas, em relação à aparência física, e outras características, tais como, por exemplo: “*Beijo com picada de abelha!*”, “*King Kong com peruca de esponja!*”, “*Seu cabelo é uma bucha de canhão!*”, “*Deixa de ser burro, macaco (a)!*” entre outras expressões desestruturantes.

Inquirindo aos professores e coordenadores pedagógicos, foi possível perceber a desaprovação e o desconhecimento de alguns, sobre as problemáticas ocorridas. Também foi inconfundível alcançar a aquiescência de uma maior proporção de coordenadores e professores, pautados em argumentos Racistas, preconceituosos, meritocráticos e discriminatórios, em um ambiente formal de educação.

Tendo essas posturas como respostas, surge como recurso o “Projeto Pedagógico” avante, para amplificar e compartilhar os conhecimentos, em prol da luta contra o Racismo, que foram demonstrados à Coordenação Escolar, que recebeu e analisou o projeto educativo em questão.

Não obstante, as propostas não foram consentidas, por não serem questões tão urgentes e pertinentes, pois o “*Colégio e Curso MMK - Moïse Mugenyi Kabagambe “O congolês”*”, não contemporiza com questões que não tem existência no mundo, inclusive a instituição de

nesse caso de assassinato revoltante e inaceitável, pois o congolês era um refugiado africano e negro. Embora nem todos tenham olhares descolonizado sobre os privilégios e manutenções da branquitude no Brasil, mas se o corpo preto executado em questão, fosse amparado em outra tonalidade e traços, está situação não teria ocorrido. Estas problemáticas se relacionam com as bases da xenofobia e do racismo estrutural presente em nossa sociedade. Para saber mais, buscar em “*Racismo estrutural*”, de Silvio Luiz de Almeida.

¹³ Beaudoin e Taylor afirmam que “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorre, sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e realizada dentro de uma relação desigual de poder” (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006).

A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola ensino não tem postura alguma amparada no Racismo, uma vez que a mesma possuía em seu quadro de funcionários dois professores Negros e as “Tias da limpeza escolar”.

Com esta argumentação e com um olhar mais sensibilizado e amparado nas perspectivas afroperspectivista “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147), chegamos à conclusão que o “*Colégio e Curso MMK - Moïse Mugenyi Kabagambe “O congolês”*”, estava pluralizando de modo descabido, práticas resguardadas no Racismo Institucional e no Racismo Estrutural “[...] é o racismo que extrapola as relações interpessoais e ocorre à revelia das boas intenções individuais, implicando o comprometimento dos resultados de planos e metas de instituições, gestões administrativas e de governo” (ARAÚJO, TOLENTINO e SILVA, 2018, p. 256) fidedigna ao Racismo, praticadas pelos alunos e algumas vezes, arrimada e acolhida pelos professores e coordenadores pedagógicos, para com os seus alunos (as) estudantes Pretos e Pardos.

Merece registrar que, a instituição em questão utiliza em pleno século XXI às ópticas perfilhadas na meritocracia, piorando assim, as desigualdades e parindo injustiças, mantendo as exclusões alicerçadas em preconceitos e na estabilidade dos beneficiamentos, para os grupos sempre protegidos, conjecturando a todo tempo no mito da democracia racial¹⁴.

Ao ter a certeza do que estava ocorrendo, e com o propósito de contribuir com um ensino amparado nas indagações firmadas na resistência e inspirado nas questões antirracista “Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (GOMES, 2017, p. 38), transgressora “A sala de aula [...] sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, [...] esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” (HOOKS, 2013, p.273) e decolonial¹⁵, em prol da promoção do Artigo 26 A da LDBEN.

Assim são idealizadas as “Aulas/Oficinas” pedagógicas intituladas como “A INTERSECCIONALIDADE DA AFROPECTIVA DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE

¹⁴ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010) O mito da democracia racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

¹⁵ A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação “*Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, livro organizado por ela no ano de 2013.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de.
A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola
FILOSOFIA” como uma maneira de preservar e promover a igualdade racial e a redução do Racismo na instituição privada de educação e proximidades.

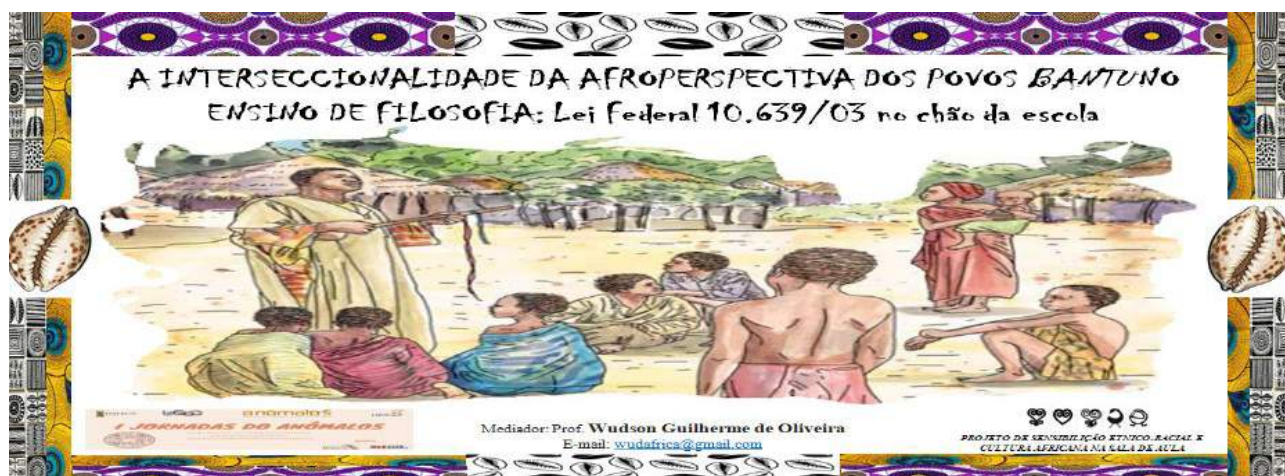


Ilustração 2 – Slide com a lâmina inicial utilizada nas Aulas/Oficinas da Disciplina de Filosofia
Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada Anômalos)

As atividades pedagógicas foram efetivadas de forma oculta, inspirada na confiança da Educação Étnico-Racial, na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, na interdisciplinaridade para condecorar a ancestralidade negra, com desígnios na trajetória e conjuntura atual dos afro-brasileiros. Delineando que todos os participantes “Negros” e os “Não Negros” implicados nas ações afirmativas, se notassem partes importantes desta atividade para a melhoria ao respeito e a autoestima dos afrodescendentes, em prol de uma Educação Étnico-Racial na colisão ao refrigério do Racismo.

Ensinamentos nas aulas/oficinas

Amparado na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, para que sejam incluídas nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, foram articuladas com os alunos, as perspectivas da Filosofia Africana¹⁶ “Ela está presente em todas as discussões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano” (NOGUEIRA, 2014, p. 72) e insuflado nas reflexões de alguns Filósofos (as) e Intelectuais Africanos (as), Afro-americanos (as) e Afro-

¹⁶ Em relação aos filósofos que exploram reflexões da Filosofia Africana com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos portar em referenciais como: Abdias do Nascimento, 2002; Cheikh Anta Diop, 1967; Joseph Omeregbe, 1998; Kwame A. Appiah, 1997; Mogobe Ramose, 2011; Paul Hountondji, 2010, Renato Nogueira, 2014, entre outros.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de.
A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola brasileiros (as), com o desejo e o desafio em se debruçar em inteligências filosóficas demarcadas por agrupamentos afrodiaspóricos, indígenas, africanos e ameríndios, de modo antirracista, transgressor e (Des)colonizado.

A configuração metodológica foi diferente das demais aulas da Disciplina de Filosofia padronizadas, pois convidamos os alunos a repensarem sobre outros olhares possíveis, para os saberes e Ensino de Filosofia. Não pautado nos moldes tradicionais e ocidentais, escorados na superioridade do continente europeu e nos pensadores filosóficos gregos, mais sim, a contar da apresentação de determinados conceitos de alguns intelectuais da contemporaneidade como Frantz Fanon¹⁷ (2008), Molefi Kete Asante¹⁸ (2009), Renato Nogueira¹⁹ (2014), Djamila Ribeiro²⁰ (2019) entre outros (as) pensadores (as) prestigiosos (as).



Figura 3 – Slide com alguns intelectuais africanos, afro-americanos e afro-brasileiros
Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada Anômalas)

Inspirados na democracia, a partir de sorteios entre os alunos, foram surgindo os “Grupos de Trabalhos” sobre os seguintes pensadores afrocêntricos como: Achille Mbembe²¹,

¹⁷ Ensaísta, psicólogo e líder revolucionário na Argélia, desenvolveu reflexões políticas importantes a respeito da descolonização. Nascido na Martinica e falecido nos Estados Unidos. Escreveu em 1954, “Pele negra, máscaras brancas”, um estudo sobre a psicologia dos negros antilhanos.

¹⁸ Cientista Social afro-americano e um dos criadores da filosofia do afrocêntrismo, também é autor de outros livros, de *Afrocentricity: the theory of social change* (1980), *African culture: the rhythms of unity* (1985) entre outros.

¹⁹ Doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e responsável pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (AFROSIN) e autor de vários livros.

²⁰ É mestra em Filosofia Política pela Unifesp, colunista do jornal Folha de São Paulo e foi secretária adjunta de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo. Coordena a coleção Feminismos Plurais da Editora Pólen.

²¹ É professor de Ciência Política e História na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, referência na área dos estudos pós-coloniais e um dos pensadores contemporâneos mais políticos e ativo, tem extensa obra publicada sobre história política africanas, na qual explora os temas sobre o poder e a violência.

A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola Amadou Hampâté Bâ²², Amauri Mendes²³, Angela Davis²⁴, Bell Hooks²⁵, Djamila Ribeiro, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez²⁶, Molefi Kete Asante, Nei Lopes²⁷, Patrice Lumumba²⁸, Renato Nogueira, Sueli Carneiro²⁹ entre outros, para a realização das pesquisas Étnico-Raciais.

As “Aulas/Oficinas” aconteceram em todo o 1º e 2º Bimestre, em semanas salteadas, foram proporcionados aos alunos, os saberes do Ensino de Filosofia de acordo com as exigências curriculares do “*Colégio e Curso MMK - Moïse Mugenyi Kabagambe “O congolês”*”, e na seguinte os argumentos afrocentrados com “Aulas/Oficinas” e explanações dos “Grupos de Trabalhos”, com os alunos apresentando suas pesquisas das mais variadas formas, entre elas destacamos a apresentação do “Grupo de Trabalho” que pesquisou sobre o pensador Amadou Hampâté Bâ, apresentando aos espectadores, as suas pesquisas (Des)colonizadas com figurinos e adereços inspirados nos saberes Griot³⁰ e nas Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

No desenvolvimento das “Aulas/Oficinas”, a sala de aula estava sempre ambientada com tecidos de temáticas africanas, bonecas (os) negras (os), instrumentos de percussões e Exposições de Livros Africanos, Indígenas e Afro-Brasileiros. Vale lembrar que todos os livros expostos, tinham como temáticas as questões que dialogavam e/ou colocavam em pauta questões relacionadas à Filosofia Africana, Racismo, *Bullying*, Africanidades, Direitos Humanos, Interseccionalidades, Cultura Indígena e contribuições dos Povos *Bantu*. Filosofias africanas: uma introdução (LOPES, 2020), Filosofia do ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento (MALOMALO, 2014), Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019), **Idéias para adiar o fim do mundo (KRENAK, 2020)**, Bantos, Malês e identidade negra (LOPES, 2021) entre outros.

²² Filósofo, historiador e escritor, natural da República do Mali, trabalhava para que as culturas orais africanas fossem reconhecidas mundialmente, onde apresentou a público belos textos sobre essas cultura.

²³ Doutor em Ciências Sociais e professor da UFRRJ, tem vastas publicações sobre as Relações Raciais.

²⁴ Escritora, filósofa e ativista política afro-americana.

²⁵ É professora, ativista e escritora. Possui publicações que propõe uma pedagogia antissexista e libertária.

²⁶ Filósofa, antropóloga e escritora brasileira. Mestre em Comunicação Social e doutora em Antropologia.

²⁷ Filósofo, escritor e compositor, é autor de várias obras sobre cultura e história afro-brasileira.

²⁸ Foi líder da independência congolosa e primeiro-ministro da República Democrática do Congo. Foi ligado aos pan-africanistas e profundamente influenciado pelas ideias nacionalistas e anticolonialistas.

²⁹ Filósofa, pedagoga, advogada, escritora e militante negra e líder feminista.

³⁰ Termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço.



Figura 4 – Slide com alguns dos livros bibliográficos, expostos e lidos os seus fragmentos nas ações afirmativas **Origem e Arte:** Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada Anômalos)

Todos expostos com o objetivo de aproximar os alunos a estes materiais, e assim contribuir com a cidadania para uma sociedade mais justa. Ao término das ações pedagógicas, eram fomentadas as “Rodas de Diálogos” sobre as impressões e desafios encontrados para fazerem as pesquisas, oportunizando trocas de olhares em relação às perspectivas da Filosofia Africana.

Em outros instantes, realizávamos leituras de trechos de textos, exibição de vídeos e amostragens de lâminas de *Slides* afrocentrados, sobre os variados desdobramentos para a “Luta Contra o Racismo no Chão da Escola” e fora dela. Também foi ofertado aos alunos, saberes sobre a “Influência dos Povos *Bantu* em nossa sociedade”, como forma de (Des)colonizarem os Olhares Eurocêntricos, Racistas, Etnocêntricos, Xenofóbicos, Intolerantes, Machistas, Homofóbicos entre outros, com a finalidade de semear o respeito ao próximo independentemente da sua cultura, gênero e etnia.

Foram amostrados em outro momento, lâminas de *Slides* sobre os “Povos *Bantu*”, que tem diversos entendimentos entre eles, uma grande proporção dos habitantes da terça parte meridional do continente africano, dos limites marítimos nigero-cameruniana, no Oeste, até a fronteira litorânea somálio-queniano, no Leste, a partir desta extremidade até a proximidade de *Port-Elizabeth*, no Sul, se fala línguas estreitamente semelhantes, intituladas línguas *Bantu* (LOPES, 2008).



Figura 5 – Slide com amostragem das dispersões dos Povos *Bantu* pelo continente africano

Origem: *The Nystrom Atlas of World History*

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada Anômalos)

Wudson Guilherme de Oliveira (2021) aponta que o *Bantu* é também um conjunto de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico de variações plurais:

Seguindo a análise, sobre os apontamentos da palavra “bantu”, acrescenta-se também a um conjunto de povos que são encontrados historicamente em um extenso território localizado na África Central, onde geograficamente se originou na Nigéria e posteriormente se estendeu para outras áreas de modo diaspórico, para determinados países localizados no Continente Africano (OLIVEIRA, 2021, p. 414).

Com esses critérios é admissível observar que o *Bantu* é na verdade, bem mais que um grupo étnico estabelecido, este conjunto de línguas aparentadas, reúnem também múltiplos agrupamentos de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial, que circundam com mais de quatrocentas variações plurais, vindas de um mesmo ascendente, intitulada como *protobantu* “O protobantu era falado em uma região fronteiriça no plano ecológico, dispondo, portanto de um meio assaz rico, conquanto pudessem dele usufruir os seus habitantes” (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p 182).

Vale observar que entre os séculos XVI à XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios *Bantu*, atravessaram o Atlântico de forma forçada acumulados nos navios negreiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros. No entanto esses grupos que foram obrigados a fazer estas migrações, sendo subjugados e transformados em mãos-de-obra escravas especializadas. Mesmo assim, estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (*Bantu*) e as referências históricas, que resistiram aos impactos e as dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

Na cultura brasileira encontramos grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diásporicos falantes das línguas *Bantu*, notadamente o umbundo, o quimbundo e o quicongo. Porventura é desses idiomas originários do continente africano, que provavelmente eternizaram palavras de tronco linguístico denominado *Bantu*, onde grande quantidade delas conhecemos e as usamos como, por exemplo: axé³¹, banzo³², boboca, bugiganga, cabaça, cafuné, caçula, cachaça, cochilo, dendê³³, dengue, fofoca, fuzuê, ginga³⁴, jiló, Iemanjá, macumba, mandinga³⁵, moleque, Oxalá, orixá, pururuca, quiabo, quilombo³⁶, quitanda³⁷, samba, sopapo, sunga, tagarela, toco, zangado, Zumbi e inúmeras de outras palavras que sugestionaram de modo positivo na língua portuguesa no Brasil e a cultura dos Povos *Bantu* ainda invisibilizada em nossa sociedade.

Todos os saberes propagados na ação pedagógica foram experimentos progressistas para muitos dos alunos, que desvendaram questões racistas e estereotipadas, muitas das vezes tidas como verdades integrais por alguns, em relação ao *Bullying*, à História e Cultura dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-brasileiros.

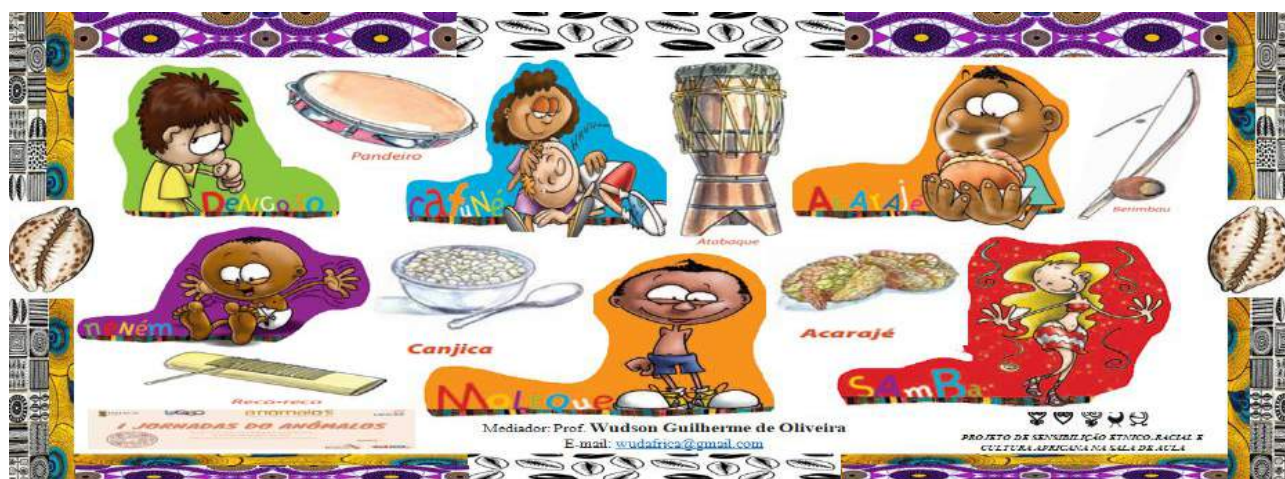


Figura 6 – Slide com algumas palavras *Bantu*, que ouvimos e falamos em nossos dia a dia

³¹ “Termo de origem iorubá que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência dinâmica, que possibilita os acontecimentos e as transformações” (LOPES, 2011, p. 146).

³² Estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas (LOPES, 2011, p. 181).

³³ Denominação do fruto do dendezeiro e, por extensão, do óleo extraído desse fruto, também chamado azeite de dendê (LOPES, 2011, p. 445).

³⁴ Efeito do corpo que constitui o movimento inicial e principal do jogo da capoeira (LOPES, 2011, p. 574).

³⁵ Nome étnico que inclui um extenso grupo de povos da África ocidental, falantes de línguas aparentadas, pertencentes ao grande grupo linguístico *mandê*. A denominação “mandinga” provém da forma *mandingo*, com a qual os ingleses, certamente após contato com os *mandinkas*, nomearam todos os povos do grupo linguístico *mandê*, que compreende cerca de 10 milhões de pessoas distribuídas por área de aproximadamente 2 mil quilômetros quadrados (LOPES, 2011, p. 801).

³⁶ Aldeamento de escravizados foragidos.

³⁷ “Loja ou tabuleiro em que se vendem hortaliças, legumes, ovos etc., bem como produtos da pastelaria caseira. Também, biscoitos, bolos e doces expostos em tabuleiro” (LOPES, 2011, p. 1082).

Considerações Finais

Se finda que, trabalhar no Chão da Escola com os saberes e as reflexões dos Filósofos (as) Africanos (as) Afro-americanos (as) e Afro-Brasileiros (as) a partir da afroperspectiva da Filosofia Africana, nas “Aulas/Oficinas” e com a importância do protagonismo das contribuições linguísticas e culturais dos Povos *Bantu* em nossa sociedade, e história do passado e do presente, bem como a magnitude de potencializar uma educação transgressora para a implementação das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, para o empenho a favor de uma Educação Étnico-Racial, decolonial e plural. É sem decerto um modo prestigioso de dinamizar as Relações Raciais no Chão da Escola e também fora dela.

O Chão da Escola, distintivamente do que muitos pensam, é a instituição que tem o dever de sempre tomar providências efetivas e emergenciais, com relação aos empecimentos gerados pelo *Bullying* e o Racismo. Pois denunciemos neste trabalho, que nem sempre encontramos nestes Espaços de Educação, comprometimentos com as questões que acercam o *Bullying*, quem sabe as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

As instituições de ensinos públicos e privados, tem a responsabilidade de planejar estratégias e ações, que debatam com uma educação igualitária, para assim conscientizar alunos, professores, coordenadores, equipe da escola, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar, em prol da oportunidade de um discernimento (Des)colonizador.

Pressupomos que somente com práticas antirracistas, transgressoras e decoloniais costumeiras, no Chão da Escola, serão capazes de restringir o Racismo e as suas ramificações neste lugar e fora dele. Pois a posição antirracista é uma luta de todos e todas, independentemente do seu pertencimento étnico.

REFERÊNCIAS:

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAUJO, Edna Maria de. TOLENTINO, Adivânia Nogueira. SILVA, Ananda Catharina Azevedo. Saúde da população negra: política nacional de saúde, avaliações e reflexões sobre suas diretrizes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 243-264.

- OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen. *Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. CNE. Parecer n. 03/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2009.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> > Acesso em: 20 jan. 2022.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. Stanford Law Review 43(6), 1991.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ações afirmativas & princípios constitucional da igualdade no Brasil*. Rio de Janeiro, São Paulo. 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. 2010. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> . > Acesso em: 17 jan. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/UNESCO, 2003.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 56.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, [Ailton](#). *Idéias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. 4ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. Barga Planeta, 2008, p. 31.
- LWANGA-LUNYIIGO, Samwiri & VANSINA, Jan. Os povos falantes de banto e a sua expansão. In: Mohammed El Fasi (Org.). *História Geral da África, Volume III: África do século VII ao X*. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010, pp. 169-196.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de.
A interseccionalidade da afroperspectiva dos povos bantu no ensino de filosofia: Lei Federal 10.639/03 no chão da escola

MALOMALO, Bas'Ilele. *Filosofia ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MALOMALO, Bas'Ilele. Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 467-499.

NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, pp. 147-150.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Diálogos sobre educação étnico-raciais em prol da campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo. In: XAVIER, Leila da Silva. LACERDA, Luciene da Silva e OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *21 Dias de ativismo contra o racismo*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018, pp. 103-116.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Entre a ética e a tolerância: Relatos de experiências sobre as possibilidades da afroperspectiva para a decolonialidade. In: MELO, Diogo Jorge de. SANTOS, Luane Bento dos. ROMEIRO, Nathália Lima. RANGEL, Thayron Rodrigues (Orgs.). *Repensar o Sagrado: as tradições religiosas no Brasil e sua dimensão informacional*. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2021. (Selo Nyota) pp. 405-420.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* São Paulo: Pólen, 2019.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, pp. 363-386.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

“É A ÂNSIA DE QUEM NUNCA FALOU”: REPRESSÃO À LESBIANDADE E AO MOVIMENTO LESBIANO ORGANIZADO NA “ABERTURA POLÍTICA”

“IT IS THE ANXIETY OF THOSE WHO NEVER TALKED”: REPRESSION OF LESBIANDITY AND THE ORGANIZED LESBIAN MOVEMENT IN THE “POLITICAL OPENING”

“ES LA ANSIEDAD DE LAS QUE NUNCA HABLARON”: REPRESIÓN DE LA LESBIANDIDAD Y EL MOVIMIENTO LESBIANO ORGANIZADO EN LA “APERTURA POLÍTICA”

Elísia Gomes da Silva¹
Ma. Jaíne Chianca da Silva²

RESUMO

O presente trabalho gira em torno da problemática da repressão à lesbiandade e ao movimento lesbiano organizado. Objetivamos analisar e discutir esta repressão em esferas político-sociais no período da Ditadura civil-militar no Brasil. Apontaremos as principais formas de repressão contra as organizações políticas formadas por mulheres lesbianas, desde o seu nascimento na fase de *abertura política*, na década de 1970 até o ano de 1983. Além disso, questionaremos a invisibilidade e a marginalização que envolve as discussões acerca das organizações lesbianas e à própria lesbiandade. Os principais grupos que utilizaremos para análise serão o Grupo Lésbico-Feminista (LF), que posteriormente tornou-se o Grupo Ação Lésbica Feminista (GALF), formados na cidade de São Paulo; juntamente com o Grupo Libertário Homossexual (GLH), formado em Salvador, na Bahia. Materiais jornalísticos da imprensa alternativa como: *O Repórter*, *Em tempo*, *Convergência Socialista* e o *Lampião da Esquina* – o principal jornal sobre a temática homossexual na ditadura – e dossiês investigativos obtidos a partir do *Arquivo Nacional* serão as fontes primordiais para demonstrar como a repressão aos movimentos lesbianos, formalizada na justificativa da defesa da moralidade e dos “bons costumes”, ultrapassou as esferas ideológicas do período ditatorial. Os grupos supracitados lidaram com acusações, investigações e restrições de suas manifestações pelos agentes do Estado, ao passo que também expuseram as contradições de outros movimentos que eram alinhados politicamente com o movimento lesbiano, como o feminista e o homossexual masculino.

Palavras-chave: Lesbiandade; Ditadura civil-militar brasileira; Repressão; Movimento lesbiano.

ABSTRACT

The present work revolves around the problem of the repression of lesbianity and the organized lesbian movement. We aim to analyze and discuss this repression in political-social spheres in the period of the civil-military Dictatorship in Brazil. We will point out the main forms of repression against political organizations formed by lesbian women, from their birth in the *political opening* phase, in the 1970 to 1983. Furthermore, we will question the invisibility and marginalization that surround discussions about lesbian organizations and lesbianity. The main groups we will use for analysis will be the Lesbian-Feminist Group (LF), which later became the Feminist Lesbian Action Group (FLAG), formed in the city of São Paulo; together with the Homosexual Libertarian Group (HLG), formed in Salvador, in

¹Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: elisiagomes159@gmail.com

²Mestra em História pela UFCG e doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jaíne.chianca@gmail.com

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.

“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política”

Bahia. Journalistic materials from the alternative press such as: *The Reporter*, *In Time*, *Socialist Coverage* and *Corner Lamp* – the main newspaper on homosexual theme in the dictatorship – and investigative dossiers obtained from the National Archive will be the primary sources to demonstrate how repression of lesbian movements, formalized in the justification of the defense of morality and "good customs", surpassed the ideological spheres of the dictatorial period. The aforementioned groups dealt with accusations, investigations and restrictions of their manifestations by state agents, while also exposing the contradictions of other movements that were politically aligned with the lesbian movement, such as the feminist and the homosexual male.

Keywords: Lesbianity; Brazilian civil-military dictatorship; Repression; Lesbian movement.

RESUMEN

El presente trabajo gira en torno a la problemática de la represión de la lesbiandad y el movimiento lésbico organizado. Nuestro objetivo es analizar y discutir esta represión en las esferas político-sociales en el período de la dictadura cívico-militar en Brasil. Señalaremos las principales formas de represión contra las organizaciones políticas formadas por mujeres lesbianas, desde su nacimiento en la fase de apertura política, en la década de 1970 hasta el año 1983. Además, cuestionaremos la invisibilización y marginación que rodea las discusiones sobre las organizaciones de lesbianas y las propias lesbianas. Los principales grupos que utilizaremos para el análisis serán el Grupo Feminista Lésbico (FL), que luego se convirtió en el Grupo Acción Feminista Lésbica (GAFL), formados en la ciudad de São Paulo; junto con el Grupo Libertário Homossexual (GLH), formado en Salvador, Bahia. Materiales periodísticos de la prensa alternativa como: *O Repórter*, *Em Tempo*, *Convergência Socialista* y *Lampião da Esquina* - principal diario sobre temas homosexuales en la dictadura - y dossiers de investigación obtenidos del Archivo Nacional serán las fuentes primarias para demostrar como la represión de los movimientos lésbicos, formalizados en la justificación de la defensa de la moral y los “buenos costumbres”, superó las esferas ideológicas del período dictatorial. Los grupos mencionados abordaron denuncias, investigaciones y restricciones a sus manifestaciones por parte de agentes estatales, al mismo tiempo que expusieron las contradicciones de otros movimientos políticamente alineados con el movimiento lésbico, como el movimiento feminista y el homosexual masculino.

Palabras Clave: Lesbiandad; Dictadura cívico-militar brasileña; Represión; Movimiento lésbico

INTRODUÇÃO

Sabemos e conhecemos a existência da repressão. E não falamos apenas daquela do camburão, do cassetete, da bomba de gás. Falamos daquela que está presente nas nossas relações na família, no emprego, com os amigos, na escola. Falamos da repressão que, pelos mais variados mecanismos - meios de comunicação, educação, religião. etc. - nos diz o que somos ou devemos ser, querer, desejar, na tentativa de nos amoldar. (JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, 1979, p.7).

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico
organizado na “abertura política”

O subgrupo³ Lésbico-Feminista, formado somente por lésbicas⁴, surgiu em fevereiro de 1979, na cidade de São Paulo. Desde o seu surgimento possuiu vários nomes, como: facção lésbica-feminista, Grupo Lésbico-Feminista (LF), Grupo de Atuação Lésbico-Feminista, Grupo de Ação Lésbico-Feminista e, por fim, Grupo Ação Lésbica Feminista (GALF). O LF fazia parte do SOMOS/SP quando escreveu a citação supracitada, nela ficou perceptível a indignação dessas mulheres com o sistema repressor e tudo o que ele representou: “Falamos da repressão que, pelos mais variados mecanismos - meios de comunicação, educação, religião. etc. - nos diz o que somos ou devemos ser, querer, desejar, na tentativa de nos amoldar”.

Sabe-se que as homossexualidades que se estruturaram durante a “abertura política” brasileira foram marginalizadas pelo sistema ditatorial, sem espaço para reivindicarem políticas públicas ou simplesmente existirem livremente. É válido pontuar que ao mencionarmos o termo *homossexualidades*, estamos dialogando com o que atualmente chamamos de movimento LGBTTTQIA+⁵ e assim como enfatizam os autores James N. Green e Renan Quinalha, organizadores do livro *Ditadura e Homossexualidades – Repressão, Resistência e a busca da verdade* (2014), para não cair no anacronismo de usar expressões que não provieram desse período, o termo homossexualidades, no plural, abarca de maneira mais adequada às sexualidades e identidades de gênero marginalizadas no período ditatorial, como as lésbicas, gays e travestis.

A obra *Ditadura e Homossexualidades – Repressão, Resistência e a busca da verdade* nos dá um grande suporte teórico, pois além de fazer um panorama historiográfico sobre a relação entre o período ditatorial e as homossexualidades, também trabalha com alguns conceitos que consideramos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, problematiza questões como a preponderância de publicações sobre a homossexualidade masculina e a escassa evidência da atuação do movimento de mulheres lésbicas.

³ Segundo Edward Macrae, no começo de 1979 muitas mulheres lésbicas começaram a participar das reuniões do SOMOS/SP, tanto é que, dos vinte e cinco integrantes do grupo, dez eram mulheres. Para lidar com esse aumento significativo de pessoas, decidiram formar três grupos menores, possibilitando a participação efetiva das lésbicas em todos os grupos. Porém, o que aconteceu foi que as mulheres que já eram minoria dentro do SOMOS, foram dispersadas, perdendo força na tomada de decisões. Ver: MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 309.

⁴ Utilizamos as palavras “lésbica” e “lesbiandade” amparadas no conceito de Patrícia Lessa. Ver: LESSA, Patrícia. **lésbicas em movimento: a criação de subjetividade (Brasil, 1979 – 2006)**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em História, Brasília, 2007. A autora substituiu as palavras lésbica e lesbianismo por lésbica e lesbiandade, respectivamente, pois, segundo ela, as duas primeiras estão ligadas ao discurso científico do século XIX, que classifica as práticas de lesbiandade como patologia, perversões sexuais, crime. Renomear, ressignificar, neste caso, é uma tentativa de transformar os sentidos e dar oportunidade que essas personagens sociais – lésbicas – tenham oportunidade de criar outros imaginários na sociedade.

⁵ A sigla refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexo, Assexuais. Utilizamos o sinal de “+” correspondente as demais possibilidades de sexualidade e/ou identidade de gênero.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política”

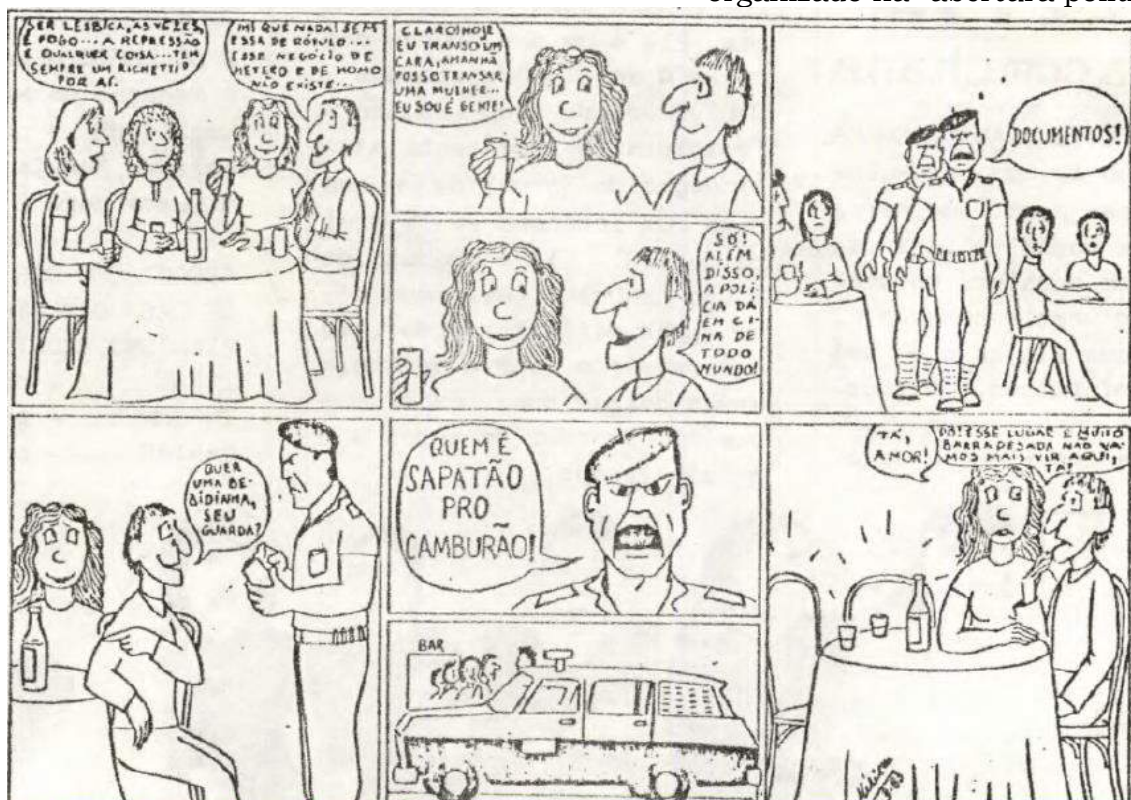
Apontando precisamente a homossexualidade feminina, a lesbiandade era o fator primordial que ligava diretamente a repressão contra a existência lésbiana e a organização política das mesmas. Temos como foco as principais formas de repressão contra as organizações políticas formadas por e para mulheres lésbianas, desde o seu nascimento na fase de abertura democrática na década de 1970, até o ano de 1983. Além disso, destacamos a invisibilidade e a marginalização que envolvia as discussões acerca das organizações lésbianas. Os principais grupos que utilizaremos para análise serão o LF, que posteriormente tornou-se independente do SOMOS/SP, chamando-se GALF, formados na cidade de São Paulo; e o Grupo Libertário Homossexual (GLH), formado em Salvador-BA. Ao utilizarmos o GLH procuraremos destacar a falta de documentação evidente em um grupo que não fez parte do eixo regionalista predominantemente sudestino.

Materiais jornalísticos da imprensa alternativa da década de 1980 e dossiês investigativos obtidos a partir do Arquivo Nacional serão as fontes primordiais para demonstrar como a repressão contra os movimentos lésbianos, formalizada inicialmente na justificativa da defesa da moralidade e dos “bons costumes”, ultrapassou as esferas ideológicas do período ditatorial e espelharam as contradições de movimentos que eram alinhados politicamente com o movimento lésbiano, como o feminista e o homossexual masculino. Estes dois últimos, por mais que tivessem pautas semelhantes com o movimento, também foram responsáveis por certas coibições da organização lésbiana brasileira, no período ditatorial.

“QUEM É SAPATÃO PRO CAMBURÃO!”

O boletim *ChanacomChana* (1982-1987), produzido pelo GALF, trazia em sua edição n. 2, um exemplo de repressão policial.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política”



Fonte: Boletim *ChanacomChana*, n. 2, 1983, p. 2.

A história em quadrinhos (HQ) começava com 4 pessoas sentadas à mesa, o desenrolar das imagens nos sugere que temos um casal lésbico e um heterossexual. Uma das mulheres lésbicas falava sobre a repressão à homossexualidade feminina feita pela polícia, neste momento, o homem que estava com elas falou que o rótulo devia ser deixado de lado e a companheira dele confirmou dizendo que “Claro! Hoje eu transo um cara, amanhã posso transar uma mulher... Eu sou é gente!”. A polícia logo apareceu pedindo os documentos e falando “Quem é sapatão pro camburão!”. No quadrinho seguinte, as mulheres lésbicas já apareceram dentro do carro da polícia, enquanto que o casal heterossexual termina a historinha dizendo “Pô! Esse lugar é muito barra pesada não vamos mais vir aqui, tá!”.

As imagens representavam a perseguição que as mulheres, propositalmente chamadas de “sapatão”, sofriam durante a ditadura civil-militar brasileira. Na HQ, uma das lésbicas falou “ser lésbica, as vezes, é fogo... A repressão é qualquer coisa... Tem sempre um Richetti por aí.”. Na continuação da charge, podemos perceber que o casal heterossexual não concordou com a afirmação, porém, no final da história, o casal lésbico foi para o camburão, enquanto o heterossexual, reconhecido como a verdadeira e única possibilidade afetivo-sexual, permaneceu no bar, incrédulo ao episódio.

Esse discurso de repressão levou-nos a dialogar com Michel Foucault que afirma:

Em todo caso, a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos, revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações que uma primeira abordagem manifesta: proliferação de discursos, e discursos cuidadosamente inscritos em exigências de poder. [...] Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes (FOUCAULT, 1999, p. 70).

Para o autor, a finalidade desses discursos era a de instaurar modos hegemônicos de sexualidade, de prazeres, de condutas sexuais, na tentativa de “normalizar” algumas sexualidades em detrimento de outras vistas como “anormais”. São discursos proferidos principalmente pelos grupos que exercem poder político, econômico, jurídico e social, sendo responsáveis pela exclusão e tentativa de normalização de identidades subversivas que são colocadas a margem e mortas diariamente. Além disso, são embasados na ideia de proteger a *moral e os bons costumes* de uma sociedade, tão exaltados durante a ditadura civil-militar brasileira, como demonstrou Renan Quinalha (2021).

Na charge, o policial provavelmente representava o delegado José Wilson Richetti, que no final de maio de 1980 foi transferido para Terceira Seccional (centro), em São Paulo e iniciou as operações Limpeza e Rondão. Richetti:

[...] Com uma bem montada equipe interpolicial, sai [sic] pela cidade disposto a limpar não apenas as zonas residenciais mas sobretudo o centro da cidade, atacando as Bocas do Lixo, a Rego Freitas, Av. Ipiranga, Largo do Arouche e Vieira de Carvalho, áreas frequentadas por prostitutas, travestis, michês, lésbicas e bichas em geral. Portando-se como um herói, ele convida um fotógrafo para documentar a operação e alega apoio total de seus superiores (JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, 1980, p. 18).

O delegado Richetti possuía um discurso segregacionista muito semelhante aos do início do século XIX. Para ele, a restrição da circulação dos grupos supracitados no espaço público fazia parte do trabalho policial. Além disso, esses grupos eram descritos como imorais, que deveriam ser combatidos pela polícia. Apoiando-se na vontade de instaurar a moral e limpar o centro de São Paulo desses indivíduos, Richetti abusou de seu poder de delegado e recebeu apoio de seus superiores, como dito acima.

Segundo Larissa Pinto Martins (2020, p. 64), a HQ abordava a “Operação Sapatão”, iniciada em 15 de novembro de 1980 e que tinha por objetivo prender lésbicas que se encontrassem na cidade. A polícia invadiu espaços comerciais de sociabilidade homossexual como, por exemplo, Ferro’s Bar, Cachação, Bexiguinha, e quem fosse, ou até mesmo

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política” aparentasse ser “*sapatão*”, ia para o camburão. A autora ainda afirma que a situação foi tão autoritária que até quem portava documentos ou estava com carteira profissional assinada, condições elencadas como pré-requisitos para o respeito e reconhecimento à cidadania, foram presas. Aproximadamente 200 mulheres foram detidas nesta operação, sendo liberadas após suborno aos agentes de segurança pública.

Deste modo, a HQ fez uma crítica ferrenha aos policiais que atuavam juntamente com o delegado Richetti. Demonstrando muita coragem, apesar de toda repressão, as militantes do GALF ousaram discutir e denunciar a dificuldade de assumir-se ou não lésbiana. A ligação entre subversão e homossexualidade nos ajuda compreender a repressão aos movimentos lésbicos, pois foi com essa ideologia de relacionar a população homossexual à perfis de “marginais”, “delinquentes” e principalmente “comunistas”, que o Estado ditatorial tinha justificativa para tais perseguições.

Prefaciando o livro *Ditadura e Homossexualidades*, o historiador Carlos Fico evidencia como o Brasil construiu um enorme aparato de repressão política, que se fundava em duas dimensões principais: a *saneadora* e a *pedagógica*. Essas duas formavam o que o autor aponta como o “cimento ideológico” que sustentou a ditadura civil-militar brasileira. Desta forma, a repressão saneadora era encarregada de prender, interrogar e torturar pessoas e/ou grupos considerados “subversivos”, a repressão *tout court*. A espionagem e a censura política da imprensa também constituíam uma dimensão saneadora.

Renan Quinalha e James N. Green (2014) defenderam o argumento da associação entre subversão e homossexualidade como um conceito que sustentava a ideologia do regime militar, influenciando esferas do Estado, como a Escola Superior de Guerra, agências de repressão (SNI, DOPS, DOI-CODI) e as divisões de censura de televisão, teatros, músicas e imprensa. É importante ressaltar que havia diferença entre os discursos militares produzidos contra as homossexualidades e as visões já preestabelecidas da sociedade no geral, justamente pelo fato de relacionar a homoafetividade às vertentes políticas de esquerda, mais precisamente ao comunismo.

A REPRESSÃO DITATORIAL E AS ORGANIZAÇÕES LÉSBICAS

O movimento lésbico também foi alvo de investigações e relatórios de espionagem. Diante de consultas no *Arquivo Nacional Digital* sobre o tema da lesbiandade e da atuação do movimento, foram encontrados setenta registros que constam sobre a temática. Desses 70, encontramos doze dossiês investigativos em que o LF/GALF foi citado enquanto “fatores que

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política” influenciam na formação moral, social e da opinião pública e contribuem para o descenso gradual dos princípios morais”, “fatores de licenciosidade e obscenidade”. Os dossiês comportam materiais jornalísticos publicados principalmente pela imprensa alternativa em que utilizaremos edições dos jornais *Em Tempo*, *Convergência Socialista* e *O Repórter*.


ASP/SNI		CONFIDENCIAL	
29OUT82 012972			
ACE		PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA	
		SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES	
		AGÊNCIA DE SÃO PAULO	
INFORMAÇÃO Nº		3128 / 19 /ASP/ 82	
DATA:		26 Out 82	
ASSUNTO:		FATORES QUE INFLUEM NA FORMAÇÃO DA MORAL SOCIAL E DA OPINIÃO PÚBLICA BRASILEIRAS (IN 4.3)	
REFERÊNCIA:		Infão nº 1287/119/ASP/82, de 03 Mai	
ORIGEM:		ASP/SNI	
DIFUSÃO ANTERIOR:			
DIFUSÃO:		AC/SNI	
ANEXOS:			
<p>4.3.1 - FATORES ADVERSOS AO DESENVOLVIMENTO DOS VALORES ESPIRITUAIS E MORAIS DA NACIONALIDADE. INTELIGÊNCIA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA, DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (PROFISSIONAIS, RELIGIOSAS, POLÍTICAS ETC.) E DOS INTELLECTUAIS NA EDUCAÇÃO CÍVICA DO HOMEM BRASILEIRO, EM PARTICULAR DA JUVENTUDE</p> <p>As observações feitas em documentos anteriores - persistem.</p> <p>Um novo fator, cultuado principalmente no meio artístico e entre os pseudo-intelectuais de esquerda, que vem se difundindo entre a juventude paulista, é a chamada "Ideologia do Permissivismo", ou seja, uma crença de que o indivíduo pode agir como bem lhe aprouver, sem possuir obrigação moral alguma, só admitindo não haver regra alguma para nortear a conduta humana.</p> <p>Esse comportamento torna nebulosa a visão da juventude quanto aos conceitos de seriedade nos negócios, honestidade pessoal, noção de pátria e consciência dos deveres</p>			
		CONFIDENCIAL	
-cont.-			

Imagem 1 – Fonte: Arquivo Nacional, Serviço Nacional de Informações. 29 de Outubro de 1982.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano
organizado na “abertura política”

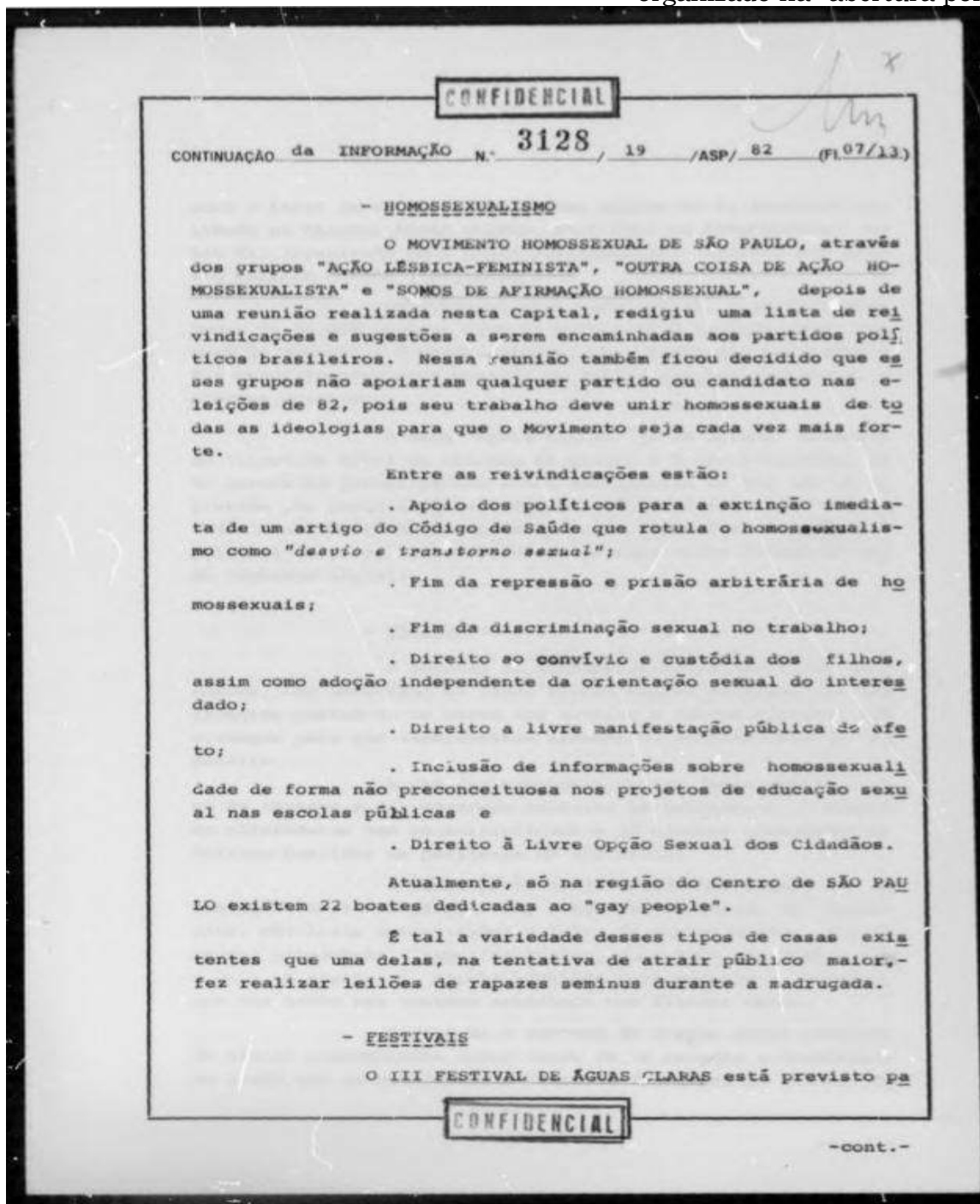


Imagem 2 – Fonte: Arquivo Nacional, Serviço Nacional de Informações. 29 de Outubro de 1982.

#PraTodoMundoVer As duas imagens são documentos investigativos do Serviço Nacional de Informações (SNI) em que o grupo Ação Lésbica Feminista é constado como um dos fatores que influenciaram os valores morais do brasileiro.

As duas imagens correspondem a um dossiê do dia 26 de outubro de 1982, sendo a imagem 1 a primeira página do arquivo com a informação nº 3128 do Serviço Nacional de Informações (SNI) com o título *Fatores que influem na formação da moral social e da opinião*

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política” pública brasileira, correspondendo o “homossexualismo⁶”, na imagem dois, como um destes fatores. O GALF foi citado juntamente com outros grupos pertencentes ao movimento homossexual de São Paulo. As reivindicações dos grupos foram apontadas e encaminhadas para os partidos políticos brasileiros, contudo, ficou exposta a decisão dos homossexuais de não “apoiarem” qualquer partido nas eleições daquele ano (1982), pois “seu trabalho deve unir todas as ideologias”.

A problemática sobre o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) ter alinhado-se ou não politicamente com partidos políticos, ou com a “luta maior” é bastante discutida entre os estudiosos da ditadura e homossexualidade. As militantes do movimento lésbico foram acusadas diversas vezes, tanto pelo SOMOS/SP, quanto pelas feministas, de estarem sendo “divisionistas” diante da luta homossexual e feminista, por simplesmente reivindicarem suas pautas. Além disso, as mulheres do LF também sofreram represálias de alguns homens do SOMOS/SP, pelo fato de terem decidido comparecer as comemorações dos operários em São Bernardo do Campo, em maio de 1980, sendo acusadas de “manobristas” por terem se aliado à “luta maior” (FERNANDES, 2014, p. 130).

O jornal *ChanacomChana* (1981), em sua única edição, produzido pelo LF, debateu sobre a “luta maior”.

[...] Mas quem decreta o que é maior e o que é menor, o que deve ou não deve ser prioritário, senão os poderes e aparelhos políticos imperantes? Isto é uma atitude eminentemente antidemocrática, especialmente porque, como tantas outras, vem de cima para baixo. [...] Uma outra idéia [sic] equivocada nessa história de ‘luta maior’ é o fato de se colocar a política numa esfera à parte e privilegiada, totalmente calcada em princípios teóricos abstratos altamente manipuláveis em termos de uma ortodoxia [...] Tendo os manifestos mais recentes dos grupos homossexuais organizados (incluindo as lésbicas) apoiado as feministas, como também, os movimentos negros e as reivindicações de cunho social que se inserem na clássica luta de classes. Por que discriminá-los então? Eles também participam da ‘luta maior’. Se eles continuam discriminados é porque a própria imposição da ‘luta maior’ da forma como é feita, já é uma discriminação (JORNAL CHANACOMCHANA, 1981, p. 3).

O LF criticou os grupos que entendiam que suas lutas eram gerais e, portanto, prioritárias, se comparadas com as lutas de alguns grupos feministas e do movimento lésbico. Elas inclusive pontuaram que a própria imposição de uma “luta maior”, colocando as demais

⁶ O termo “homossexualismo” era utilizado pela documentação do século XIX e por isso permaneceu no corpo do texto, porém, vale ressaltar que atualmente já é visto como incorreto e preconceituoso, pois carrega o sufixo “ismo” que relaciona-o à doença.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política” lutas no lugar de “lutas menores” já era um tipo de discriminação. Elaine Marques Zanatta (1996/1997, p. 200) reafirma isto quando escreve que os grupos organizados consideravam os temas específicos como sexualidade, papéis sociais, dentre outros, inoportunos e divisionistas, o que resultou em um debate ideológico sobre lutas gerais e específicas na cena política no início da década de 1980.

Queremos propor que o movimento feminista não reproduza o discurso politiquero machista das lutas gerais contra as lutas específicas e que todas as questões referentes a todas as mulheres sejam igualmente prioritárias. Igualmente prioritárias, mesmo porque a mulher homossexual também é negra, a mulher homossexual também é mãe, a mulher homossexual também é dona de casa, a mulher homossexual também é prostituta, a mulher homossexual também é operária, a mulher homossexual também está na periferia e calar a respeito dessas múltiplas opressões também nos torna cúmplices da violência (Grupo Ação Lésbico-Feminista, 1982 apud ZANATTA, 1996/1997, p. 202).

As militantes do LF faziam um apelo aos movimentos feministas para que estes não reproduzissem os discursos politiqueros dos partidos políticos sobre as *lutas gerais e específicas*. Elas queriam discutir seus temas específicos como papéis sexuais, sexualidade, dentre outros na tentativa de construir outra realidade social, diferente da heterossexual. A lesbiana política estava engajada em uma luta sem tréguas e sem cumplicidade. Marisa Fernandes (2014), ex-integrante do GALF, defende que as lutas pela visibilidade lesbiana, pelo respeito e a livre expressão da sexualidade surgiram de forma inseparável das lutas contra a ditadura.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lesbiano
organizado na “abertura política”



Imagem 3 – Jornal: *Em Tempo*. Julho de 1981. Fonte: Arquivo Nacional.

#PraTodoMundoVer A imagem é uma matéria jornalística do periódico *Em Tempo* que descreve a dupla discriminação sofrida pelas mulheres lésbicas.

Nesta publicação do jornal *Em Tempo*, pode-se observar uma matéria sobre a dupla discriminação lesbiana. Mesmo não sendo um periódico com um agenciamento voltado exclusivamente para as questões dos homossexuais, assim como foi o *Lampião da Esquina*, o registro apontou a temática lesbiana em um jornal clandestino voltado para as demandas da classe trabalhadora. Os movimentos lesbianos organizados politicamente configuraram-se como uma sexualidade marginalizada pelos discursos hegemônicos da esfera conservadora e preconceituosa do período do regime militar brasileiro e por parte considerável da esquerda. As militantes lésbicas permaneceram no ostracismo em muitos momentos de reivindicação de direitos.

As organizações formadas por segmentos de movimentos sociais tiveram seu auge de atuação durante as décadas de 1970 e 1980. Apesar do golpe militar em 1964 ter adiado as possibilidades de grupos identitários, como as feministas, os movimentos negros e

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política” homossexuais defenderem livremente suas bandeiras, o período de abertura do regime, possibilitou uma maior organização e combate à ditadura.

De acordo com Green e Quinalha (2014), grande parte da esquerda também compartilhava de noções homofóbicas e conservadoras diante dos movimentos homossexuais, aumentando ainda mais a marginalização desses grupos. Quando falamos especificamente do movimento lésbico, o preconceito era bastante acentuado, não só por parte das esquerdas alinhadas a “luta maior”, como também, pelos movimentos em que pautavam questões mais específicas, como o movimento homossexual masculino e o feminista.

É importante destacar as circunstâncias em que a organização lésbica foi invalidada por parte do movimento homossexual masculino e o próprio feminismo, apontando que o machismo dos homens *gays* e a lesbofobia das feministas heterossexuais se sobressaíram apesar das convergências entre a lesbiandade e os movimentos em questão. Porém, não é justo comparar as repressões sofridas pelas lésbicas em relação a alguns movimentos de esquerda e aos ditadores, já que estes últimos eram quem detinham o poder de legitimar o Estado para reprimir as minorias no geral, utilizando a violência física e a censura.

A exemplo desses conflitos envolvendo as militantes lésbicas, as feministas e os grupos político-partidários de esquerda, temos o que antecedeu o III Congresso da Mulher Paulista (III CMP). De acordo com Tânia Pinafi (2011, p. 76), houve demarcações de territórios que eclodiram dentro do movimento feminista, paralelo a isto, os ataques sofridos pelas lésbicas. Por um lado, existia o preconceito das feministas em relação às lésbicas, por outro, havia uma parcela de grupos políticos que queriam desqualificar o trabalho das feministas, usando a generalização de que “toda feminista é sapatão”.

O jornal *Hora do Povo*⁷ dizia que:

No seu número 6 de fevereiro de 1981, um artigo atacava as ‘autonomistas’ do movimento feminista: grã-finas desorientadas, lideradas por lésbicas! Acima do artigo, uma charge assinada por Maringoni em que apareciam, entre outras mulheres, duas lésbicas, uma tendo um ataque histérico ao ver mulheres do povo, enquanto a outra, caricaturalmente ‘machona’, tenta leva-la para casa (MACRAE, 1983, p. 58).

As feministas “autonomistas” foram chamadas de “grã-finas desorientadas”, numa nítida associação a um estado de desequilíbrio mental, já que uma das personagens que foi

⁷ Ver: ZANATTA, Elaine Marques. Documento e identidade: O Movimento Homossexual no Brasil na década de 80. *Cadernos AEL*, n. 5/6, 1996/1997. Segundo a autora, o jornal era porta-voz do grupo esquerdista Movimento Revolucionário 8 de Outubro, o MR-8. O grupo do jornal participou no encaminhamento das questões durante o II e III Congressos da Mulher Paulista.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política” retratada na charge estava tendo um ataque. Diante disto, podemos verificar que o cenário político não estava tão receptivo às lesbianas, já que elas foram usadas na charge para descredibilizar as feministas. Ao longo do tempo o termo “lésbica” foi – ainda é – utilizado de forma pejorativa para desestabilizar e deslegitimar o movimento feminista, através de estereótipos como “machona”, “virago”, “feiosa”, “mal-amada”, “menos mulher”, dentre outros. Deste modo, os feminismos resistiam à ideia de incorporar as pautas lesbianas em suas produções teóricas, porque, além da carga que a palavra lésbica carregava, ainda estava muito intrínseco o heterossexismo dentro do movimento.

Já no III CMP, que aconteceu nos dias 22 de fevereiro, 7 e 8 de março de 1981, em São Paulo, o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) tentou impedir a participação das lesbianas, uma vez que “[...] a lésbica nega a sua própria condição de mulher, e não pode fazer parte de um movimento feminino” (TELES, 1999, p. 124), conforme declarou Márcia Campos – uma das militantes do MR8 – à *Folha de S. Paulo* em 11/02/1981. Enquanto isto, o jornal *Lampião da Esquina*, noticiava o que estava acontecendo no III CMP. Na matéria intitulada sugestivamente *A hora da porrada*, comentou que:

De tímidas participantes o ano passado, as lésbicas emergiram a crista da onda neste 3º CMP, ao se tornarem alvo predileto do grupo HP [Hora do Povo], para quem a coisa se colocava assim: de um lado as lésbicas, de outro o povo brasileiro. Aliás, foram as militantes desse jornal que fizeram a significativa sugestão de que os homossexuais deviam ir para a Amazônia em regime de reeducação (JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, 1981, p. 12).

É importante frisarmos o discurso de ódio proferido por integrantes do jornal *Hora do Povo*, numa nítida associação aos pensamentos de parte da sociedade do século XIX que acreditavam que as lesbianas precisavam ser curadas, como se sua sexualidade fosse uma doença. Por sua vez, o boletim *ChanacomChana*, na edição número 3, divulgou que a participação do LF “[...] ficou marcada por muita insegurança e desestruturação, tendo como perspectiva maior somente a troca de experiências com outras mulheres sobre organização e feminismo” (BOLETIM CHANACOMCHANA, 1983, p. 3). Apesar de uma participação menos ativa no III CMP, foi nele que o LF lançou o jornal *ChanacomChana*, que contou somente com uma edição, a de janeiro de 1981, mas que, juntamente com o boletim *ChanacomChana*, foram os primeiros periódicos que trataram exclusivamente⁸ da questão lesbiana, no Brasil.

⁸ Ver: MARTINHO, Míriam. **Agosto com orgulho: os primórdios da organização lesbiana no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.umoutroolhar.com.br/2012/08/agosto-com-orgulho-os-primordios-da.html> Acesso em: 16 jan. 2020.

O jornal *Lampião da Esquina* (1981, p. 13), em matéria intitulada *Um Congresso bem-pensante?* fez uma entrevista sobre a organização do III CMP com Marisa Fernandes, que na época era integrante do LF e Teca, que era integrante do SOS Mulher. Segundo Teca, o MR-8 estava chamando o III CMP de um “congresso de sapatões” e propagava que queria fazer um congresso do povo e as feministas um congresso de lésbicas. Nesse momento, uma mulher da favela que estava participando, fez uma observação dizendo que não estava entendendo direito a situação, já que se tratava de um Congresso de Mulher, mas tinha gente participando que não era “nem mulher, nem homem”. Teca afirmou que neste momento ela fez uma intervenção comparando-as ao delegado Richetti, contou também que na ocasião outras feministas falaram a favor das lésbicas, defendendo sua participação no III CMP, porém, a defesa da participação não significava que elas defendiam que as questões das lésbicas seriam incluídas no evento.

Audre Lorde escreve que “[...] para os defensores da heterossexualidade, lésbicas são tão poderosas que a presença de uma pode contaminar todo o sexo” (LORDE, 2020, p. 65). Deste modo, até a presença de poucas lesbianas nos eventos feministas gerava um desconforto tão grande que parecia que elas podiam chamar mais atenção que o grande número de mulheres heterossexuais.

Apesar das feministas examinarem a ordem social-patriarcal e seus impactos na vida das mulheres em sociedade, elas não estavam dispostas a problematizar a questão do heterossexismo dentro do movimento, tão caro às lesbianas. Ainda estava muito intrínseco no feminismo as construções de feminilidade e masculinidade que ditavam os assuntos prioritários. E, com isto, não havia a compreensão da necessidade de existir uma luta interseccional entre os grupos. Por isso, a lesbiandade tinha um agenciamento voltado ao enfrentamento de suas questões quase que exclusivamente feito pelas lesbianas. Fazia-se necessário que os movimentos feministas adotassem uma posição que ultrapassasse totalmente ou, ao menos, parcialmente o quadro da heterossexualidade e do gênero binário, pois ainda estava muito presente no feminismo representações conjugadas ao masculino.

Uma das fundadoras do LF, escritora e organizadora de alguns textos extremamente essenciais para a construção da pesquisa, Marisa Fernandes (2018) aponta que as mulheres lésbicas notaram que dentro do grupo SOMOS ainda havia questões discriminatórias e machistas reproduzidas pelos próprios homossexuais. No dia 07 de julho de 1979, sabendo que eram duplamente discriminadas pelo fato de serem lésbicas e mulheres, afirmaram que passariam a atuar dentro do SOMOS como um subgrupo lésbico-feminista. Assim surgia o LF, que posteriormente seria o GALF.

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca.
“É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política”

Por fim, outra organização lésbiana também formada no período de abertura política foi o Grupo Libertário Homossexual (GLH), na cidade de Salvador. A partir de uma pesquisa apurada que será feita posteriormente, na monografia, apontaremos a movimentação política desse grupo a partir de entrevistas realizadas pela historiadora Zuleide Paiva com uma integrante do coletivo de mulheres lésbianas.

De todo modo, é importante salientarmos que muitos registros que confirmam a atuação do GLH foram perdidos, por causa disso, temos mais material sobre o grupo paulista LF/GALF, já que os arquivos encontrados correspondem a este. Segundo Jorilene de Barros (2012, p. 18), entre as décadas de 1940 – 1970, São Paulo tornou-se um berço cosmopolita, com grandes transformações derivadas da modernização e urbanização da cidade, fazendo com que o fluxo de migração fosse ainda mais intenso. Nos grandes centros urbanos como São Paulo, os jovens puderam vivenciar mais liberdade e se unir para lutar por mais direitos que até então lhes eram negados.

CONCLUSÃO:

As leituras para o desenvolvimento deste artigo possibilitaram uma análise de como a lesbiandade foi marginalizada em diversos períodos da história, em particular durante a ditadura civil-militar no Brasil; isso quando não foi excluída da temática das homossexualidades. No período de abertura política, o surgimento de grupos lésbianos organizados politicamente se juntou às categorias sociais que se alinharam à luta pela redemocratização brasileira. Compreendemos que naquele momento de combate à ditadura, as pautas dos movimentos sociais eram indissociáveis dos protestos pela volta da democracia. A repressão e censura à lesbiandade representou a essência de um Estado ditatorial que justificava as opressões cometidas na conservação da *moral e dos bons costumes* da sociedade homofóbica, machista e racista.

Trabalhar com o eixo temático das homossexualidades, no período de repressão ditatorial, demonstra a importância de continuarmos denunciando as práticas coercivas de um Estado que ainda é o que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo. É necessário apresentar à historiografia versões que integrem os indivíduos – sejam lésbianas, mulheres, trabalhadores e negros – como sujeitos ativos que enfrentaram repressões físicas e morais em regimes de exceção como a ditadura civil-militar.

Além de apresentar a repressão dos agentes ditatoriais contra a lesbiandade por meio do discurso da *moral e dos bons costumes*, como também a intensidade do silenciamento e da

SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbiano organizado na “abertura política” marginalização das pesquisas voltadas a lesbiandade, esse trabalho também é uma busca pela valorização da memória de mulheres lésbicas e da expressão de amor de umas pelas outras.

REFERÊNCIAS

BOLETIM CHANACOMCHANA, São Paulo, GALF, n. 2, 1983.

BOLETIM CHANACOMCHANA, São Paulo, GALF, n. 3, 1983.

FERNANDES, Marisa. Ações Lésbicas. In. *História do Movimento LGBT no Brasil.*/ Organização: James N. Green, Renan Quinalha, Marcio Caetano, Marisa Fernandes. – 1. Ed. – São Paulo: Alameda, 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber.* 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GOMES, Jorilene Barros da Silva. *Nem santa nem puta: Moral (1940-1970) e censura na obra de Cassandra Rios.* / - Guarabira: UEPB, 2012.

GREEN, James; QUINALHA, Renan (orgs.). *Ditadura e Homossexualidades: Repressão, resistência e a busca da verdade* / – São Carlos: EdUFSCar. 2014. 330 p.

HOLANDA, Ismênia de Oliveira; MESQUITA, Raquel Guimarães; PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. *Censura e esquecimento: a perseguição à literatura lésbica de Cassandra Rios.* Disponível em: https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Ismenia_de_Oliveira_Holanda_1020715_4110_corigido.pdf.

JORNAL CHANACOMCHANA, São Paulo, LF, n. 0, 1981.

JORNAL EM TEMPO, n. 130, de 10 a 23 de julho de 1981.

JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, ano 1, Rio de Janeiro, n. 12, 1979.

JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, ano 3, Rio de Janeiro, n. 26, 1980.

JORNAL LAMPIÃO DA ESQUINA, ano 3, Rio de Janeiro, n. 35, 1981.

LESSA, Patrícia. *Lesbianas em movimento: a criação de subjetividade (Brasil, 1979 – 2006).* Tese (doutorado) – Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em História, Brasília, 2007.

_____. O que a história não diz não existiu: a lesbiandade em suas interfaces com o feminismo e a história das mulheres. *Em Tempo de Histórias*, n.º. 7, 2003.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider.* Tradução: Stephanie Borges. – 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”.* Salvador: EDUFBA, 2018. 377 p.

_____. Em defesa do gueto. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 53-60, 1983.

- SILVA, Elísia Gomes da, e SILVA, Jaine Chianca. “É a ânsia de quem nunca falou”: repressão à lesbiandade e ao movimento lésbico organizado na “abertura política”
MARTINHO, Míriam. *Agosto com orgulho: os primórdios da organização lésbica no Brasil*. 2012. Disponível em <http://www.umoutroolhar.com.br/2012/08/agosto-com-orgulho-os-primordios-da.html> Acesso em: 16 jan. 2020.
- MARTINS, Larissa Pinto *et al.* ChanacomChana também é bacana! Imprensa lésbica e suas pedagogias culturais. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 13, n. 2, p. 50-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/43257/pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.
- OCANHA, Rafael Freitas. As rondas policiais de combate à homossexualidade na cidade de São Paulo (1976-1982). In: GREEN, James N; QUINHALHA, Renan (org.) *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos : EdUFSCar, 2019
- OLIVEIRA, Luana Farias. Quem tem medo de sapatão? Resistência lésbica à Ditadura Civil-Militar (1964-1985). – *Revista Periodicus*. n. 7, v. 1 maio-out. 2017 p. 06-19.
- PINAFI, Tânia. *Militante... Já viu, né? A homofobia nos processos de subjetivação dos militantes do movimento LGBT*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.
- QUINHALHA, Renan. *Contra a moral e os bons costumes: a ditadura e a repressão à comunidade LGBT*. – 1º ed. – São Paulo. Companhia das letras, 2021.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- ZANATTA, Elaine Marques. Documento e identidade: O Movimento Homossexual no Brasil na década de 80. *Cadernos AEL*, n. 5/6, 1996/1997.

Entre afetos e afetações: artivismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19

Between affections e affectedness: artivisms lesbians in pandemic context of covid-19

Entre afectos y afectaciones: artivismos lésbianas en el contexto de pandemia de la covid-19

Meg Silva¹
Anahi Bezerra²

Resumo: A conjuntura atual imersa em uma crise sanitária, econômica, política e social, em decorrência da propagação do vírus covid-19 pelo mundo forjou a necessidade de se implantar novos hábitos, dentre eles o isolamento social. Este artigo tem como objetivo apresentar como vem se configurando a atuação de artistas lésbicas ativistas no atual contexto pandêmico que passaram a utilizar as redes sociais como seu principal meio de movimentação artística e política. Assim, nos debruçamos nas produções artísticas de duas artistas lésbicas, a primeira é a maranhense Gê Viana que desenvolve sua pesquisa sobre as corpos consideradas abjetas, produz um trabalho a partir da perspectiva decolonial em que através da fotomontagem promove reflexões acerca da cultura colonizadora hegemônica nas artes. A segunda artista é a recifense Luiza Morgado que através de gravuras evidencia as tramas que envolvem o cotidiano sapatão. Para este artigo direcionamos nosso olhar para a série Trama que esteve presente na programação do festival virtual Conexão Sapatão em 2020 através do perfil do instagram @conexãosapatão. Nas gravuras que compõem a série são autorretratos de momentos vividos pela artista com a sua companheira e com sua filha, que a partir do olhar sapatão utiliza o afeto como uma metáfora de resistência e luta. Nesse sentido, nossa proposta tem as duas produções artísticas como ferramentas para pensar o afeto sapatão como mecanismo de reivindicação da visibilidade lésbica nas artes e nas ruas, bem como é um ato de resistência em tempos de ataque as corpos e sexualidades dissidentes.

Palavras-chave: Pandemia. Artivismo. Mulheres. Lésbicas. Feminismo.

Abstract: The current conjuncture immersed in a sanitary, economic, political and social crisis, as a result of the propagation of the covid-19 virus around the world, has forged the need to implement new habits, including social isolation. This article has as objective present as come been configuring itself the acting of lesbians activists artists in current pandemic contexto that passed to use social networks as their main means of artistic and political movement. So, we focus on the artistic productions of two lesbian artists, the first is from Maranhão Gê Viana that develops her research on bodies considered abject, produces a work from a decolonial perspective in which through photomontage it promotes reflections on the hegemonic colonizing culture in the arts. The second artist is from Recife Luiza Morgado that through pictures evidence the plots that involve the dyke daily. For this article, we direct to look to the series Trama that was present in the programming of the virtual festival Conexão Sapatão in 2020 through the instagram profile @conexãosapatão. The pictures that make up the series are self-portraits of moments experienced by the artist with her partner and daughter, that from the dyke's to

1 Autora: Meg Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA), da Universidade Federal da Bahia. E-mail: megmacedo@ufba.br.

2 Coautora: Anahi Bezerra, doutoranda em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGPsi/UFPE). E-mail: anahibezerracarvalho1@gmail.com.

look uses affection as a metaphor for resistance and fight. In this sense, our proposal has both artistic productions as tools for thinking about dyke affection as a mechanism for disseminating lesbians in the arts and on the streets, as well as an act of resistance in times of attack on dissenting bodies and sexualities.

Keywords: Pandemic. Activism. Women. Lesbians. Feminism.

Resumen: La situación actual inmersa en una crisis sanitaria, económica, política y social, por la propagación del virus covid-19 en todo el mundo forjó la necesidad de implementar nuevos hábitos, entre ellos el aislamiento social. Este artículo tiene como objetivo presentar cómo se ha ido configurando el trabajo de artistas activistas lesbianas en el actual contexto de pandemia que han comenzado a utilizar las redes sociales como su principal medio de movimiento artístico y político. Así, nos centramos en las producciones artísticas de dos artistas lesbianas, la primera es maranhense Gê Viana que desarrolla su investigación sobre los cuerpos considerados abyectos, produce un trabajo desde la perspectiva decolonial en el que a través del fotomontaje promueve reflexiones sobre la cultura colonizadora hegemónica en el arte. La segunda artista es Luiza Morgado, de Recife, quien a través de grabados muestra las tramas que envuelven el dique cotidiano. Para este artículo dirigimos nuestra mirada a la serie Trama que estuvo presente en la programación del festival virtual Conexão Sapatão en 2020 a través de su perfil de instagram @conexãosapatão. Los grabados que componen la serie son autorretratos de momentos vividos por la artista junto a su pareja y su hija, quien desde la mirada bollera utiliza el cariño como metáfora de resistencia y lucha. En este sentido, nuestra propuesta cuenta tanto con producciones artísticas como herramientas para pensar el afecto bollera como mecanismo de reivindicación de la visibilidad lesbiana en las artes y en la calle, como también como acto de resistencia en tiempos de ataque a los cuerpos y sexualidades disidentes.

Palabras clave: Pandemia. activismo. Mujeres. lesbianas Feminismo.

Introdução

Desde 2020 o Brasil vem enfrentando uma grave crise sanitária devido a propagação da COVID-19³, o contexto pandêmico vem produzindo impactos sanitários, sociais, econômicos, políticos sem precedentes principalmente em decorrência da má gestão do governo federal no enfrentamento da pandemia do coronavírus.

Vale destacar que em meio a negacionismos, desvalorização da ciência, descumprimento dos protocolos de contenção sanitária indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), relativização das mais de 600.000 mortes⁴ por parte do presidente da república nos deparamos ainda com casos de

3 Síndrome respiratória grave causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve o primeiro caso datado em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan – China.

4 Este artigo foi finalizado no mês de outubro de 2020, na ocasião o Brasil registrava 603.000 mortes pelo COVID-19. Fonte: [Mortes e casos de coronavírus nos estados | Coronavírus | G1 \(globo.com\)](#)

Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19
corrupção envolvendo a fabricação de medicamentos ineficazes no combate da COVID-19 bem como da compra de vacinas. E como se não fosse estarrecedor o suficiente estamos diante do que pode ser entendido como o maior escândalo da história da medicina no nosso país frente as denúncias que vem sendo feitas na comissão parlamentar de inquérito (CPI) da pandemia instaurada a cerca de cinco meses⁵.

Diante desta crise sanitária de impactos econômicos e socioculturais diversos setores da sociedade foram afetados de maneiras diversas, neste artigo direcionamos nosso olhar e nossas reflexões especificamente para o setor artístico que embora compreenda uma diversidade de trabalhadores culturais nos voltamos aqui para duas artistas visuais a fim de atender ao nosso objetivo principal que é de apresentar como vem se configurando a atuação de artistas sapatões que no contexto da pandemia passaram a utilizar as redes sociais como principal meio de movimentação artística e política.

De acordo com Miguel Chaia (2007) com a expansão dos meios de comunicação de massa como a internet em meados da década de 1990 possibilitou a ampliação da potencialidade das produções artísticas. Essa circunstância de ocupação do ciberespaço através de ferramentas tecnológicas é apontada pelo autor como um mecanismo bastante utilizado pelos/as artistas ativistas uma vez que no contexto virtual “o espaço e o tempo se reduzem significativamente, propiciando as mais diferentes e inusitadas práticas” (p. 9).

No contexto atual as produções artísticas de muitas pessoas que já exploravam a junção arte-política em suas produções passaram a ocupar os espaços tecnológicos, a equação arte + política + covid-19 + internet + isolamento social = produções artísticas potencializou muitos trabalhos que buscam por meio da arte transformar a realidade, caracterizando-se assim, como uma espécie de arte contestatória.

Nosso artigo buscou nos trabalhos de duas artistas que usam a arte para pensar o afeto sapatão como mecanismo de reivindicação de visibilidade nas artes e nas ruas. A primeira é a maranhense Gê Viana que desenvolve sua pesquisa sobre as corpos consideradas abjetas, produz um trabalho a partir da perspectiva decolonial em que através da fotomontagem promove reflexões acerca da cultura colonizadora hegemônica nas artes. A segunda artista é a recifense Luizza Morgado que através de gravuras evidencia as tramas que envolvem o cotidiano sapatão a partir de autorretratos de momentos vividos pela artista com a sua companheira e com sua filha em que utiliza o afeto como uma metáfora de resistência e luta.

Fundamentação Teórica

5 Fonte: [Caso Prevent Senior é o maior escândalo da história da medicina no país \(redebrasilatual.com.br\)](https://redebrasilatual.com.br)

Nosso objetivo com esse texto é apresentar como vem ocorrendo a atuação de artistas sapatonas que têm utilizado as redes sociais como principal meio de movimentação artística e política devido a realidade posta em decorrência das medidas de contenção sanitária da COVID-19. Para isso, precisamos demarcar o que estamos chamando de ativismo sapatão como sendo uma proposta política e criativa utilizando como argumento central a compreensão da vivência sapatão/lésbica para além das configurações de orientação sexual e/ou práticas sexuais, entendemos a constituição das experiências sapatonas como um posicionamento político de existir no mundo com potencialidade de desestabilizar o modelo cisnormativo⁶ e da heterossexualidade compulsória⁷.

Nesse sentido quando mobilizamos a expressão ativismos sapatão estão aqui demarcados um percurso conceitual que envolve tanto o que entendemos como ativismos como o a proposta de utilização da lesbianidade como enquanto uma dimensão política, assim nas linhas que seguiremos iremos costurar conceitualmente cada termo.

Refletindo sobre o termo ativismo

A utilização do termo ativismo vem sendo mobilizada por autores/as como Chaia (2007) André Mesquita (2008), Alexandre Vilas Boas (2015), Paulo Raposo (2015), Rui Mourão (2015), Roberta Stubes, Teixeira-Filho e Patrícia Lessa (2018), Leandro Colling (2019), dentre outros/as para se referir as produções artísticas que articulam arte e ativismo político, tais produções utilizam linguagens diversas para construir conexões entre suas propostas artísticas e questões relacionadas aos direitos de segmentos populacionais colocados em situação de vulnerabilidade e marginalização devido as consequências do sistema neoliberal e cisheteronormativo ocidentalizado.

De acordo com Raposo (2015, p.4) “ativismo é um neologismo conceitual” utilizado para estabelecer uma relação entre arte e política que aponta algumas produções artísticas como atos de resistência. “Artivismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística” (RAPOSO, p.4).

6 Conceito utilizado para pensar formações corporais e identificações de gênero naturalizadas e idealizadas, este conceito está entrelaçado com o conceito de cisgênero, ou seja, pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado no ato do seu nascimento (Viviane VERGUEIRO, 2015).

7 Adrienne Rich (2012) propõe a ideia de heterossexualidade enquanto uma instituição política que utiliza a heterossexualidade como destino social imposto as pessoas.

Nesse sentido Mesquita (2008) explica em seu trabalho o que ele entende por arte ativista que teria como principal característica o “engajamento direto com as forças de uma produção não-mediada pelos mecanismos oficiais de representação” (p.15), sendo assim a arte ativista tem como compromisso a transformação social desde os processos de criação e circulação das produções artísticas bem como do seu envolvimento com as questões sociais que atravessam o contexto de inserção das mesmas.

Segundo Colling (2019) a utilização do termo ativismo vem sendo feita “de forma pouco crítica, sem apontar os seus potenciais ou limites” (p.13), nesse sentido o autor concorda com a discussão elaborada por Marcelo de Trói (2018) sobre a necessidade de complexificação do termo ativismo como uma via para refletir sobre seus usos, “o autor não usa a expressão como uma etiqueta ou identidade para determinados artistas, mas para pensar a emergência de produções com determinadas características” (p.13).

De acordo com Trói (2018) a utilização de termos como artista ativista, arte engajada, artistas acabam por essencializar as produções artísticas colocando-as em moldes estéticos e políticos que determinam o que é ou não é uma produção a(r)tivista⁸. Sendo assim nessa relação entre arte e ativismo é importante refletir sobre os aspectos modeladores dos campos envolvidos nessa equação, bem como na potencialidade de agenciamento da arte que é, ou pode ser, um dos mecanismos de desestabilização de normativas sociais excludentes, “uma preocupação não apenas com as formas de resistência e dissenso, mas sobretudo com as formas das instituições que podem abrigar tais ambições” (ESCHE, 2021).

Nesse sentido, entendemos as produções que articulam arte e ativismo como tendo a potencialidade de borrar as fronteiras normativas de gênero e sexualidade hegemônica através da utilização de linguagens artísticas diversas que por vezes se tornam acessíveis por utilizar ferramentas que dialogam com as significações de mundo e das relações que o constituem. Tais produções artistas “por não estarem fixadas em um formato único, pois são utilizadas formas de comunicação para além da escrita ou fala, se tornam visíveis e visibilizam conteúdos [...]” (Anahi CARVALHO e Benedito MEDRADO, 2021, p. 334).

Lesbianidade política

A lesbianidade como uma proposta teórica e política se constrói pelo enfrentamento da heterossexualidade enquanto norma social e sexual, articulando saberes e práticas criadas individualmente e/ou coletivamente por lésbicas/sapatonas que tensionam a ordem hegemônica

8 Grafia utilizada pelo autor.

Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19 de regulação das sexualidades via heterossexualidade compulsória. Buscando promover relações de cooperação entre pessoas dissidentes⁹, pretendem romper como aprisionamento colonial das sexualidades se constituindo assim como uma aposta teórica e política que problematiza as construções ideológicas que impedem o desenvolvimento de mulheres e de suas vivências sexuais (ROJA, 2018).

De acordo com Beatriz Gimeno (2003) é fundamental compreender a heterossexualidade enquanto um regime de regulação que tem implicação em diferentes funções sociais, ou seja, a heterossexualidade é uma ferramenta política de sustentação do sistema patriarcal e cisheteronormativo. A lesbianidade seria assim um mecanismo de quebra normativa que busca uma redistribuição de poder entre as mulheres através da resistência a compulsoriedade da heterossexualidade. Ainda de acordo com a autora, o posicionamento político da lesbianidade não é algo recente, mas vem sendo desenvolvido principalmente a partir do século XX enquanto uma forma de vivência contra-hegemônica.

Nesse sentido é preciso refletir também sobre o caráter político da heterossexualidade e suas implicações no processo de dominação masculina em sociedades patriarcais. De acordo com Ochy Curiel (2013) lésbicas feministas ou feministas lésbicas vem construindo um aporte teórico-político dentro dos feminismos desde a década de 1960 para pensar a heterossexualidade tanto enquanto uma instituição como um regime político de implicações sociais, sexuais e psicológicas para as mulheres principalmente a partir da naturalização e essencialização da sexualidade de mulheres e de processo de reprodução.

A heterossexualidade enquanto instituição política é apresentada por Adrienne Rich (2010)¹⁰ em seu artigo “Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica”. Rich é uma lésbica, feminista, teórica e poeta que analisa em seu trabalho a heterossexualidade como uma instituição político-ideológica que retira o poder das mulheres através de dispositivos como o casamento e a maternidade em que as mulheres atingiriam inteligibilidade somente a partir da sua vinculação ao homem, seu parceiro natural.

Já a heterossexualidade como um regime político é o argumento central do trabalho de Monique Wittig (1992) que no livro “El pensamiento heterosexual y otros ensayos” propõe um alargamento teórico para pensar além da categoria sexo quando falamos em heterossexualidade. Wittig é uma teórica lésbica feminista materialista, logo a autora propõe pensar a partir de um viés materialista a transformação conceitual da heterossexualidade enquanto ação política em

9 Ver Colling (2016).

10 O texto original foi publicado em 1980.

Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19 que as redes de significados que compõem os discursos sobre a heterossexualidade têm implicações diretas na materialidade dos corpos, criando realidades em que *o pensamento heterossexual* forja categorias universalizantes como homem, mulher, sexo, bem como suas funções sociais e sexuais dentro das relações.

Contudo, tanto Adrienne Rich quanto Monique Wittig apontam para possibilidades de enfrentamento das regulações heterocêntricas. De acordo com Rich (2010) a *existência lésbica* se coloca como ferramenta de ruptura do acesso masculino às mulheres através da heterossexualidade compulsória, tal ferramenta teria no *continuum lésbico* um suporte de fortalecimento das mulheres a partir do resgate das experiências de solidariedade, de cumplicidade, de cooperação bem como a criação de espaços de convivências entres mulheres como meio de potencialização dessas relações. A proposta de Wittig (1992) se fundamenta no entendimento de que o regime da heterossexualidade produz as diferenças sexuais baseadas na categoria de sexo que propõe a natureza biológica como causa para a formação das funções sexuais e conseqüentemente os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, nesse sentido a autora sugere uma revisão das categorias universais baseadas nas diferenças sexuais tendo a linguagem como seu principal instrumento de resistência.

Assim, pensar a lesbianidade enquanto uma posição política supõe compreender a heterossexualidade não somente como uma prática sexual mas como um sistema político que (re)produz a não autonomia de corpos dissidentes, mas não só, esse sistema político permite e promove respaldado por leis (morais ou jurídicas) a exploração e violência sobre aqueles que escapam da norma, utilizar a lesbianidade como chave teórica e política tem a potencialidade de provocar rachaduras nas grades do sistema heteronormativo e falocêntrico, fazendo visíveis outras vias para as relações sociais/sexuais uma vez que a lesbianidade é assim uma proposta política de atitude sobre a vida e sobre como se vive fora da co-dependência masculinista.

Artivismo Sapatão: uma proposta política e criativa

A utilização das artes como ferramenta para a prática política pode ser encontrada desde a década de 1960 nas mobilizações e lutas pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos, nas manifestações contra a guerra do Vietnã, e nos protestos estudantis em países que passavam por regimes ditatoriais, como por exemplo o Brasil, e no movimento de contracultura (CHAIA, 2007). Passando pelas décadas de 1970 e 1980, podemos falar sobre as artes da existência no feminismo, que utilizavam linguagens estéticas enquanto práticas de liberdade que expressavam os discursos feministas libertários (RAGO, 2013). E ao chegar nos anos de

Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19 1990, o cenário se expande devido ao surgimento de novas tecnologias de comunicação em massa e à amplificação da internet, ampliando a potência de ação das produções das artistas políticas, principalmente pela redução significativa do espaço e tempo de compartilhamento, mas também pelas possibilidades de ferramentas tecnológicas de criação artística (CHAIA, 2007).

Contudo é importante destacar que essa conexão entre arte como expressão de outras formas de existência através da desconstrução ou afirmação de símbolos é algo muito presente nas vivências de muitas mulheres lésbicas/sapatonas que compõem as tramas das construções epistemológicas das teorias lésbicas feministas. Muitas lésbicas/sapatonas vêm utilizando diversas linguagens estéticas para desconstruir padrões, questionar formas, e criar possibilidades de ser e/ou estar lésbica, abordando não somente as questões de gênero e sexualidade, mas as conexões entre as práticas sexuais e as questões étnico-raciais e de classe. Temos como uma das características das produções artistas pensar a partir da articulação entre arte e ativismo político maneiras de promover a transformação social através da expressão visual, sonora, performática, entre outras linguagens, que contam histórias na primeira pessoa, há assim uma perspectiva de utilização das linguagens estéticas como atos de resistência, uma vez que nas produções artistas o fazer artístico e político estão interligados intimamente.

Nesse sentido, quando somadas as dissidências sexuais e de gênero as linguagens estéticas ganham status de manifesto contrassexual¹¹, materializando, dando forma, voz, cores e movimentos as experiências que desafiam a heterossexualidade compulsória, criando maneiras outras de ver e viver no mundo, de expressar os desejos sexuais, de visibilizar o prazer como constitutivo do corpo e da subjetividade.

Sendo assim entendemos a arte como ferramenta importante para construção de memórias e para potencialização de transformações sociais e subjetivas, coletivas e individuais, por isso gostaríamos de destacar a invisibilização nas artes como um instrumento de apagamento das vivências de mulheres e das lesbianidades. Assim a arte pode ser um instrumento provocador de questionamentos sobre temas ligados as questões de gênero e sexualidades visibilizando as vivências dissidentes por vezes marginalizadas como as vivências sapatonas.

De acordo com Livia Auler (2018) não é necessariamente um espelho das relações sociais, mas ela se utiliza de representações, bem como pode (re)criá-las, sobre a realidade das sociedades e das pessoas, nesse sentido durante muito tempo se manteve um gênero como

11 Ver Paul Preciado (2015).

Entre afetos e afetações: activismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19 dominante e soberano no campo das artes sendo entendido como um mito do grande artista que tinha como sujeito exclusivo o homem branco europeu heterossexual. Sendo assim ainda segundo a autora “um dos grandes motivos para a mulher lésbica não ter sido reconhecida como artista e/ou não ter sido devidamente representada dentro da história da arte é, provavelmente, por ela fugir da lógica patriarcal” (p. 127).

Contudo, as produções artísticas sapatonas ou mesmo aquelas que mobilizam as lesbianidades como intercessoras de suas obras provocam uma abertura política e social para discussões diversas sobre as representações criadas sobre os corpos e as possibilidades de existências e práticas sexuais que por vezes vem sendo naturalizadas a partir da perpetuação de um discurso cisheteronormativo. Artistas como Luiza Morgado e Gê Viana tem a potencialidade de produzir deslocamentos tanto no campo das artes contemporâneas como no campo dos estudos de gênero e sexualidades, pois ao mobilizarem o afeto sapatão como mecanismo de visibilidade tensionam as conformidades de gênero e sexualidades nos contextos por onde circulam.

Trama



Figura 1 - Autorretrato 02, Luiza Morgado, 2020

#PraTodoMundoVer Luiza Morgado com sua companheira, em seu quarto residencial, fazendo amor em uma posição de sexo oral na sua cama.

Em 2020, a artista Luiza Morgado, foi convidada para realizar uma exposição que abordasse o afeto em meio a uma pandemia no instagram do Conexão Sapatão. A artista aceitou o convite e produziu uma série denominada de Trama. Ela relata que esse nome se deu em decorrência de ser um trabalho que se objetivou fazer uma teia de conexões dos cotidianos de mulheres lésbicas. A artista afirmou, que: “decidi nomear o projeto de Trama, com referência ao poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto” (Luiza MORGADO, 2020, p. 27)¹².

Esta gravura foi construída por meio da técnica de linoleogravura que consiste em recortar uma imagem com linóleo e depois colocá-la em uma base de madeira, essa arte é muito semelhante com a xilogravura. Em razão da produção de gravuras ser uma arte muito dispendiosa, a linóleo é uma alternativa mais barata e que não perde qualidade, por isso, Luiza Morgado optou por esse artifício.

O que de início arremata e toma a atenção de quem observa a gravura é o cotidiano em torno da imagem, o que poderia suscitar em uma impressão erótica, pois é uma cena sexual entre a artista e a sua namorada torna-se em segundo plano. Isso se traduz através dos objetos que se encontram presentes, como a princípio os olhares se voltaram para o que se encontrava pelo chão do quarto, posteriormente, notou-se que o que se via se tratava de uma imagem refletida no espelho, o que Luiza Morgada confirmou ao relatar no seu Trabalho de Conclusão de Curso: “O cenário é o meu quarto visto por um espelho, da cama. Podem ser vistos calendário, banco, bolsa, tênis, celular, desenhos, adesivos e plantas que existem e que simbolizam algo para mim” (MORGADO, 2020, p. 09).

Há, também, um retrato que corrobora para um ato político, percebe-se um adesivo do símbolo feminista e na bolsa o símbolo lésbico, o que induz ter sido intencional, no entanto, atravessa pela fé da artista, já que igualmente tem um adesivo que está escrito santa Clara. A gravura permitiu que se transportasse para dois quadros, o primeiro plano em que se encontra a namorada entregue ao prazer e o segundo plano que mostra a cena de sexo oral e a decoração do quarto, como se fosse um quadro dentro de outro quadro, sendo permissivo a leitura até em separado. No entanto, o sexo não choca, não se traduz como erótico, a leitura é de afeto e carinho uma com a outra, o que sublinha a fala da própria artista que disse ter tido o intuito de transpassar justamente o amor entre duas mulheres longe do voyeurismo masculino.

a ideia de voyeurismo em relacionamento/sexo lésbico é muito comum e fortalece a percepção de que até em produções que trazem a temática “lésbica” o protagonismo é masculino: o espectador esperado é homem. Muitas vezes é a ele que se intenciona satisfazer. Assim, o olhar sobre os corpos femininos é um olhar predador. Mulheres mais uma vez sendo objetificadas e expostas para o prazer masculino (MORGADO, 2020, p. 03).

12 Ver instagram @conexãosapatão



Figura 2 - Autorretrato 02, Luiza Morgado, 2020

#PraTodoMundoVer Luiza Morgado cortando as unhas ao lado da sua parceira, em seu quarto residencial, ela encontra-se sentada em uma cadeira.

Nesta imagem o que arrebatou a princípio foi a curiosidade de saber o que estava escrito no quadro em cima do cômodo, foi aplicado o zoom para tentar decifrar, mas o que se apreendeu foi: “Eu queria tamine mas tô chorani”. Depois de ter provocado a leitura atenta de toda a cena, procurou-se em seu TCC se ela abordava a respeito, porém a artista não revela a frase, apenas diz: “a tela de serigrafia com uma frase que é piada interna é simbólica” (MORGADO, 2020, p. 13).

Percebe-se que a imagem se encontra em um cenário diferente da anterior, pensamos que fosse a sala da casa, mas Luiza Morgado diz que é do seu ateliê, o que igualmente nos faz entrar no mundo da artista. Para além de conhecer sua intimidade com a namorada, nos é apresentado sua vida como um todo, e sempre com a atmosfera do dia a dia. A namorada de Luiza Morgado se mostra de uma forma descontraída, fazendo as unhas, assim como parte da perna da artista está à vista. A expressão corporal de ambas é de descontração, um momento de relaxamento e descanso entre as duas.

Série Sapatonas

A artista maranhense Gê Viana iniciou a série Sapatonas no ano de 2018 nas ruas, porém em 2020 ela realizou uma sequência de fotos em seu instagram¹³. O trabalho da artista consiste em fotomontagens das quais ela utiliza fotografias antigas, em preto e branco, de outras fotógrafas e fotógrafos, as recorta e cola fotos de casais de mulheres que amam mulheres. Ela também captura fotografias de casais lésbicos e gays para reproduzi-las. Sobre a sua maneira de trabalhar, Gê Viana afirma: “A série “Sapatona” percorre um ambiente em preto e branco, nostálgico, amoroso, compondo um universo de cores... a sociedade precisa aceitar nossos corpos num ato amoroso em público e isso tem que ser naturalizado!” (Gê VIANA, 2020, p. 02).

Gê Viana igualmente declara que sua arte parte de uma perspectiva decolonial, por se tratar de corpos abjetos, considerados marginais e feitos para não serem amados. O amor lésbico é muito pouco retratado, sofre historicamente com o apagamento e a invisibilidade, em decorrência da colonização e dos valores eurocêntricos perpetrados na sociedade brasileira. Em verdade, somos resultados de uma política colonial baseada na violência desde à época Brasil colônia nosso povo foi atacado, houve de fato um genocídio dos povos originários e com isso, também a imposição de uma “cultura” embasada no cristianismo e na higienização social.



Figura 3 - Gê Viana, Sem título, 2020

#PraTodoMundoVer do lado esquerdo há duas mulheres, a da frente abraça e beija a bochecha da que se encontra atrás, do lado direito duas mulheres se abraçam, as quatro mulheres são recortes de fotografias e estão coladas em um muro, há uma legenda com a seguinte frase escrita: a gente só quer Amar.

13 Essa foi uma interpretação a partir da análise do instagram da artista, porém essa informação não foi confirmada pela artista.

A legenda dessa fotomontagem está escrita essa frase: “A gente só quer amar, sarrar, ficar, se curtir... amor sapatão” (VIANA, 2020). A artista põe em evidência o afeto entre as mulheres que amam mulheres, assim como ela mesma afirma que essa é a proposta principal da sua arte. Além da legenda no instagram que ratifica a mensagem visual há escrito na imagem: “a gente só quer Amar”. Nota-se que a palavra Amar está com o A maiúsculo o que intensifica duplamente o amor sapatão que grita em seu trabalho. Ela mesma afirma, que: “Sapatona está nesse lugar do corpo em liberdade, corpos que se cruzam, se saram, queremos estar bem nesse mundo e, a todo momento, estar vivos e amando” (VIANA, 2020, p. 02).

O abraço se faz presente, o que é uma parte muito sensível do olhar da artista, já que estamos vivendo uma pandemia em que dentre suas medidas mais eficazes é o isolamento social. Pessoas tiveram que se afastar dos seus familiares, amigos e amores, para manter o distanciamento e evitar a propagação do vírus da doença covid-19. Com isso, em vista desse cenário desolador, com palavras tristes, em verdade, é que o abraço se tornou criminoso. Para além de curar os corpos feitos para não serem amados, ressaltando que sim, nós mulheres sapatonas podemos amar sim, a fotografia atravessa como um respiro e um afago na alma dentro desse contexto perverso que estamos vivenciando. O amor e o afeto parecem saltar desse quadro de pixels para nos abraçar.

É importante ressaltar que Gê Viana trabalha bastante com formas geométricas, o que parece ser proposital, haja vista que a artista manuseia recortes e colagens, esteticamente transmite essa ideia de bricolagem. E a cor que ela usa nos triângulos recortados é o rosa, uma cor que no imaginário social traduz amor e há um coração com uma espécie de fagulha de fogo (aumentamos o zoom e olhamos várias vezes para identificar se era isso mesmo, ainda sem certeza, mas preferimos colocar, pois foi e é assim que essa imagem nos afeta).



Gê Viana, Sapatona_colagem digital, 2020

#PraTodoMundoVer há duas mulheres deitadas na grama em cima de folhas de jornal que se abraçam, há a palavra sapatona pintada da cor azul na parede ao fundo.

Nesta imagem a legenda que Gê Viana escreveu em seu instagram foi: “Sabe quando a gente fica horas se cheirando, as nossas pernas escorregando até o calcanhar? Pois é, doce é o teu sorriso entre o reflexo da água menina eu te amo tem cheiro de mato em ti!!!” Uma forma de declaração de amor, o que faz nos levar para outros lugares, para além de uma fotografia. A junção entre texto e imagem traduz como se fosse uma narrativa, duas mulheres apaixonadas, e uma delas fala sobre seu amor, como se fosse uma imagem fotográfica encenada, muitas fotógrafas e fotógrafos recorrem a essa estética na fotografia, neste caso, em específico, o que ocorreu não foi uma foto capturada de uma ação teatralizada, mas a colagem e a legenda textual que sugerem uma encenação.

Essa forma que a imagem se apresenta nos instiga a observar as expressões corporais das pessoas que se encontram nesse retrato. Percebe-se que uma das mãos da mulher sapatão toca um dos seios da sua mulher amada, enquanto a amante faz carinho em sua cabeça. Há também uma estética feminista, pois a Gê Viana não retirou os pelos da axila e das pernas de uma das sapatões. Mais uma vez, a escrita está presente até mesmo como forma de resistência e potência, haja vista que a palavra sapatona foi pintada da cor azul no muro que aparece como o fundo da fotomontagem.

As fotomontagens da Gê Viana possuem uma estética que rompe com as estruturas coloniais e eurocêntricas, colocar mulheres sapatões no centro das suas artes, ainda evidenciar o amor entre mulheres, é causar revolução. A artista rasga com os contratos heteronormativos, principalmente quando

Entre afetos e afetações: ativismos lésbicos no contexto da pandemia da covid-19 faz o processo de deserotização do afeto entre mulheres sapatões, marcado por um estranhamento quando se refere aos corpos masculinizados e ao voyerismo erótico masculino quando se trata dos corpos que performam a feminilidade.

O abraço e o afeto

Gê Viana, Sem título, 2021



#PraTodoMundoVer do lado esquerdo há duas mulheres se abraçando, há várias caixas de som ao fundo e do lado direito há duas mulheres se abraçando e aparece ao fundo um recorte de uma caixa de som da cor branca.

Essas imagens foram selecionadas, pois elas retratam o que este artigo pretendeu evidenciar: o abraço e o afeto em tempos de pandemia. Um simples gesto de carinho – o abraço, tornou-se em um ato criminoso, haja vista que todas as pessoas até que a propagação da covid-19 se estabilize, não podem se abraçar e/ou ter qualquer espécie de contato físico. Neste exato momento, que este trabalho está sendo escrito, as vacinações estão avançando, segundo dados do Ministério da Saúde, 62,5% dos brasileiros já foram imunizados com as duas doses da vacina ou com o imunizante de dose única. Porém, ainda é preciso manter as medidas de segurança e o abraço ainda faz muita falta.



Luiza Morgado, Autorretrato 04, 2020

#PraTodoMundoVer Luiza Morgado, sua companheira e filha sentadas no degrau da porta do ônibus, a sua filha encontra-se no colo da sua companheira e a Luiza Morgado segura as mochilas.

Segue abaixo os que as artistas escreveram sobre essas duas artes em específico:

“Queimando em febre eu dedico toda a saudade que estamos sentindo de um abraço quente suado chapado, falta sete meses pro ano acabar e a sensação é de querer correr nesse abraço registrado por Carles Solís em 1995, aqui no Maranhão ao som de um bom reggae, esse momento e de um prazer tão profundo. Impedida de ver meu amor a saudade me faz rasgar um disco que foi lançado esses dias “eu gosto de garotas “e consequência me faz decepar a energia masculina do boy que aqui jaz e projetar essa Sapatona um tanto andrógena. JMJM. 2021. Na segunda imagem mulher iorubá da Nigéria NG NG 1970. De Eliot Elisofon” (VIANA, 2021).

“Na foto, nós três estávamos sentadas no degrau da porta do meio do ônibus, todas bem cansadas. Raquel segurava Nara, eu segurava as mochilas. Tentei demonstrar isso na gravura. O afeto construído por elas duas é visível nessa fotografia, de acolhimento e segurança” (MORGADO, 2020).

Considerações finais

É uma tarefa muito árdua tentar captar as intenções das artistas, pois ao elaborar este artigo partimos da premissa que a arte perde sua áurea quando há tentativas de adivinhá-la, por isso, a nossa metodologia consiste em abordar como as produções imagéticas dessas duas artistas nos atravessaram. Roland Barthes fala do *punctum* para descrever suas sensações quando se sente afetado por uma fotografia, foi a partir desse conceito que faz alusão ao que é pungente que iniciamos as análises das fotografias. Ao decorrer da escrita, também utilizamos o rigor científico, o que coaduna com o outro conceito barthiano – o *studium*, que se refere fazer uma espécie de estudo mais elaborado sobre suas afetações provocadas pela imagem.

Como se trata de uma produção acadêmica que dialoga com as nossas pesquisas sobre ativismos, a arte quando se soma a política, consegue produzir efeitos diversos nas espectadoras e nos espectadores. A depender dos signos que se articulam, a arte torna-se em um ato político, neste caso em especial, a transgressão é feita através do afeto, os abraços nessas imagens são revolucionários. Primeiro porque se trata de mulheres e segundo do amor sapatão, em um mundo que ensinam as mulheres o auto ódio e, conseqüentemente, se odiarem, como bem relata Adrienne Rich com o continuum lésbico, amar outras mulheres é subversão. Nosso artigo, portanto, é sobre isso: a arte como resistência e resignificação das existências lésbicas.

REFERÊNCIAS

AULER, Livia Bittencourt. *Histórias de resistência e (in)visibilidades: A artista lésbica como protagonista na construção de imagens de mulheres que amam mulheres*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2019.

CARVALHO, Anahi. MEDRADO, Benedito. Ativismos lésbicos e produção de subjetividades como objeto de pesquisa. In. ANDRADE, Bruna Irineu et al (ORGs.). *Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências*. Campina Grande: Realize Editora, p. 324-338, 2021.

CHAIA, Miguel W. *Artivismo – Política e Arte Hoje*. Aurora. *Revista de Arte, Mídia e Política. Artivismo - Política e Arte Hoje*, n. 1, p.9-11, 2007.

COLLING, Leandro. *Artivismos das dissidências sexuais e de gênero*. Leandro Colling (Org.) - EDUFBA: Salvador, 2019.

COLLING, Leandro. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. *Sala Preta*, 18(1), 2018, p.152-167.

CURIEL, Ochy. *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Brecha Lésbica- en la frontera, Bogotá, 2013.

GIMENO, Beatriz. *Una aproximación política al lesbianismo (des)construção social da sexualidade*. 2003. Disponível em: <https://beatrizgimeno.es/2013/01/24/una-aproximacion-politica-al-lesbianismo-2/#more-2841>.

MESQUITA, André Luiz. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva (1990-2000)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MESQUITA, André; ESCHE, Charles; BRADLEY, Will. *Arte e Ativismo: antologia*. MASP – Museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Afterall. 2021.

MORGADO, Luiza. *Trama: resistência sapatão*. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Técnico em Artes Visuais) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2020.

MOURÃO, Rui. Performances artivistas: incorporação duma estética de dissensão numa ética de resistência. *Cadernos de Arte e Antropologia*. v.4. n.2. p.53-69, 2015. Disponível em: [cadernosaa-938.pdf](#).

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2014.

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

RAPOSO, Paulo. "Artivismo": articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v.4, n.2, p.3-12, 2015. Disponível em: [“Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências \(openedition.org\)](#).

RICH, Adrienne. A heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. *Revista Bagoas*, n.05, p.17-44. 2010. Disponível em http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf.

ROJA, Z.O. Ética lésbica criativa e atrativa. Tradução Pâmela Maria. 2018. Disponível em: <https://cirandabruta.noblogs.org/page/2/>.

STUBES, Roberta. TEXEIRA-FILHO, F.S. LESSA, Patrícia. Artivismo, estética feminista e produção de subjetividade. *Revista Estudo Feministas*, Florianópolis, v.26, n.2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n238901>.

TRÓI, Marcelo de. *Corpo dissidente e desaprendizagem: do Teat(r)o Oficina aos Artivismos Queer*. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes, e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

VIANA, Gê. Ensaio Virtual: série sapatona. *Revista Logos*. N. 1, v. 27, n. 1, p. 169-182. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/51524>.

WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Tradução Javier Sáez e Paco Vidarte. Editorial EGALES, 2006. Disponível em: <https://heresialesbica.noblogs.org/biblioteca-2/>.

VILAS BOAS, Alexandre. *A(r)tivismo: arte+política+ativismo – sistemas híbridos em ação*. 205. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

BISSEXUALIDADE, ATIVISMO E PRODUÇÃO DE SABERES: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE OS ESTUDOS E MOVIMENTOS BISSEXUAIS

*BISEXUALITY, ACTIVISM AND KNOWLEDGE PRODUCTION: INTRODUCTORY
NOTES ON BISEXUAL STUDIES AND MOVEMENTS*

*BISEXUALIDAD, ACTIVISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: NOTAS
INTRODUCTORIAS SOBRE ESTUDIOS Y MOVIMIENTOS BISEXUALES*

Inácio dos Santos Saldanha¹
Helena Motta Monaco²
Beatriz Fragoso Cruz³

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar um breve panorama da produção de conhecimento e da trajetória dos movimentos políticos em torno da bissexualidade, salientando o diálogo e a influência recíproca entre ambos, em uma abordagem interdisciplinar. Para tal, utilizamos de revisão bibliográfica das principais referências nacionais e estrangeiras sobre o tema, de observações com base em nossas experiências de pesquisa, debates e documentos referentes ao ativismo bissexual. Primeiro, sistematizamos o processo histórico de constituição dos dois campos em escala global, com atenção especial para as iniciativas estadunidenses e europeias, pioneiras e de grande influência até os dias de hoje. Em seguida, exploramos as dinâmicas de construção da bissexualidade como campo de atuação política e de conhecimento científico no Brasil. Finalmente, apresentamos os principais conceitos e categorias que emergiram das discussões contemporâneas sobre o tema: bifobia, apagamento, monossexualidade, monossexismo e monodissidência. Concluimos que a produção acadêmica e do movimento bissexual têm se influenciado continuamente, no Brasil e no mundo, na produção dos sentidos políticos e teóricos da bissexualidade, bem como na formulação de categorias analíticas.

Palavras-chave: Movimento LGBT; Bissexualidade; Monodissidência; Produção de Saberes.

Abstract: This article aims to draw a brief overview of knowledge production and political movements trajectory on bisexuality, highlighting the dialogue and the reciprocal influence between them, through an interdisciplinary approach. To achieve that goal, we use the literature review of the main Brazilian and worldwide research references on the topic, as well as observations based on our research experiences, debates, and documents about bisexual activism. First, we systematize the historical process of constitution of those two fields on a

¹ Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: inaciosants@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2188-9905>.

² Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: helenamonaco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-8487>.

³ Pós-graduanda em Psicologia Social e Antropologia pela Faculdade Metropolitana. E-mail: fragosobeatriz11@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-265X>.

global scale, with special attention to the North American and European initiatives, the pioneer, most influential ones until today. Then, we explore the dynamics of the construction of bisexuality as a field for political action and scientific knowledge in Brazil. Finally, we introduce the main concepts and categories that emerged from contemporary debates on the topic: biphobia, erasure, monosexuality, monosexism and monodissidence. We conclude that the academic productions and the bisexual movement have influenced each other in Brazil and worldwide, producing political and theoretical meanings of bisexuality and formulating analytical categories.

Keywords: LGBT Movement; Bisexuality; Monodissidence; Knowledge Production.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo trazar un breve panorama sobre la producción de conocimiento y la trayectoria de los movimientos políticos en torno a la bisexualidad, enfatizando el diálogo y la influencia recíproca entre ellos, en un enfoque interdisciplinario. Para ello, utilizamos una revisión bibliográfica de las principales referencias nacionales y extranjeras sobre el tema, observaciones basadas en nuestras experiencias investigativas, debates y documentos referentes al activismo bisexual. En primer lugar, sistematizamos el proceso histórico de constitución de los dos campos a escala mundial, con especial atención a las iniciativas americanas y europeas, pioneras y de gran influencia hasta la actualidad. Luego, exploramos la dinámica de construcción de la bisexualidad como campo de acción política y conocimiento científico en Brasil. Finalmente, presentamos los principales conceptos y categorías que surgieron de las discusiones contemporáneas sobre el tema: bifobia, borradura, monosexualidad, monosexismo y monodisidencia. Concluimos que la producción académica y el movimiento bisexual han sido continuamente influenciados, en Brasil y en el mundo, en la producción de sentidos políticos y teóricos de la bisexualidad, así como en la formulación de categorías analíticas.

Palabras clave: Movimiento LGBT; Bisexualidad; Monodisidencia; Producción de conocimiento.

À memória de Marielle Franco e Renildo José dos Santos

Introdução

Este artigo é fruto do minicurso “Bissexualidade: sentidos, políticas e tensionamentos”, realizado em formato remoto em setembro de 2021, na II Semana LGBTQI+ da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ministrado por Inácio Saldanha e Helena Monaco e cuja idealização contou com as contribuições de Beatriz Cruz. O minicurso foi ministrado em dois dias e teve um caráter interdisciplinar, introdutório e panorâmico de questões pertinentes nos campos político e teórico da bissexualidade. O artigo recupera algumas das discussões realizadas no minicurso no sentido de apresentar um panorama da trajetória da produção de saberes e políticas da bissexualidade na contemporaneidade, apoiando-se principalmente em revisão bibliográfica, mas também nas experiências de pesquisa das pessoas autoras, em

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais andamento ou concluídas (Helena MONACO, 2020a; Inácio SALDANHA, 2020; Beatriz CRUZ, 2021). Além disso, contamos com a troca acumulada de conhecimentos e experiências entre pesquisadores e ativistas bissexuais através do Grupo Amazônida de Estudos sobre Bissexualidade (GAEBI) e outros espaços, como o próprio minicurso. Com este artigo, esperamos contribuir para a construção dos estudos bissexuais no Brasil, apresentando conceitos e contribuições fundamentais do campo para pesquisas futuras.

No primeiro momento do trabalho, recuperamos a história dos movimentos e epistemologias bissexuais pioneiras, em particular no norte global; no segundo, apresentamos o caminho que essas discussões e atuações tiveram no Brasil. Por fim, apresentaremos os principais conceitos e categorias que emergiram desses debates nas últimas décadas: bifobia, apagamento bissexual, monossexualidade, monossexismo e monodissidência.

Movimentos e epistemologias ao redor do mundo

A literatura especializada coloca com frequência que a noção de bissexualidade passou por três diferentes campos de sentido ao longo do tempo, sendo compreendida inicialmente como uma categoria anatômica (como intersexo), depois como uma fase de desenvolvimento psíquico em que confluem masculinidade e feminilidade e enfim como uma orientação sexual (Merl STORR, 2002, p. 3). Como apontaram de diferentes maneiras Lachlan MacDowall (2009) e Marjorie Garber (1997), porém, termos como *bisexual*, *bisixed* e *bisexous* já eram usados na Europa desde pelo menos o século XVII para se referir à humanidade em referências mitológicas e teleológicas, que chegariam ainda na literatura e na filosofia oitocentista. Para MacDowall, os três grandes sentidos dos quais fala a bibliografia contemporânea sobre bissexualidade são os sentidos modernos que a noção assumiu ao entrar para o domínio científico.

Steven Angelides (2001) argumenta que a categoria bissexual entra, assim, para as disputas políticas no século XIX através dos discursos científicos que transitavam por conflitos em torno de temas como racismo, feminismo, imperialismo e teorias darwinistas. Para ele, a definição moderna de bissexualidade enquanto intersexualidade fundamentaria a sua definição posterior de bissexualidade como uma fase em determinado processo de desenvolvimento, seja de uma psique, de uma raça ou da própria vida, que estaria presente na formulação das figuras modernas da sexualidade apontadas por Michel Foucault (2014), como a própria homossexualidade. Como objeto de saberes psicomédicos, a bissexualidade ganharia destaque

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais com a obra de Sigmund Freud, e entraria nas disputas entre psicanalistas e sexólogos à medida que seria cada vez mais associada ao desejo sexual, como um ponto fluido entre homo e heterossexual, como nas leituras da obra de Alfred Kinsey (ANGELIDES, 2001; MACDOWALL, 2009). Apesar desse lugar inicial de destaque, a categoria bissexual foi se tornando cada vez mais marginal nos estudos e políticas da sexualidade ao longo do século XX, quando a figura da pessoa bissexual emergiu como sujeito de desconfiança em ambos os campos. Caracterizada ora como confusão, ilusão e falsidade, ora como um infantilismo ou fase transitória, foi negado à bissexualidade o status de identidade sexual legítima (ANGELIDES, 2001).

A bissexualidade como identidade ou categoria de mobilização política, entretanto, se estabeleceu mais recentemente. Pessoas bissexuais já estavam presentes em organizações ou mobilizações políticas pela liberação sexual ao redor do mundo, embora sua presença frequentemente provocasse desconfiança e tensões nos grupos que intentavam criar espaços de valorização de identidades homossexuais. Mas os primeiros grupos especificamente bissexuais foram formados nos anos 1970 e 1980, com mais força nos Estados Unidos (Stephen DONALDSON, 2013), e depois em alguns países da Europa. O que chamamos hoje de movimento bissexual emergiu da necessidade sentida por aqueles ativistas de criar espaços de segurança e acolhimento, e mesmo uma comunidade, para pessoas bissexuais em um momento em que a identidade bi ganhava alguma força em movimentos da indústria cultural e da contracultura (DONALDSON, 2013).

Já nos anos 1970 surgem vários grupos de apoio nos Estados Unidos, como o National Bisexual Liberation Group, o Bi Forum e o San Francisco Bisexual Center, com predominância masculina (MONACO, 2020a). Na década seguinte, mulheres com experiência em movimentos lésbicos e feministas passaram a encabeçar novas organizações tanto nos Estados Unidos quanto em outros países do norte global (Catherine DESCHAMPS, 2008). Essa nova predominância de mulheres, que ainda pode ser percebida atualmente, pode ser explicada, segundo Deschamps (2008) pela maior divergência ideológica entre mulheres lésbicas e bissexuais do que entre homens gays e bissexuais, especialmente tendo em conta as diferentes perspectivas feministas. De fato, é comum que o feminismo lésbico reivindique a lesbianidade como a prática feminista por excelência e há muitos conflitos envolvendo políticas lésbicas e a

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais exclusão de mulheres bissexuais por supostamente contribuírem para o apagamento lésbico (Clare HEMMINGS, 2002)⁴.

Outra explicação atribui a predominância feminina nessas organizações à epidemia de HIV/Aids na década de 1980. Brett Beemyn (2004) afirma que o pânico provocado pela mídia em torno dos homens bissexuais, quando o maior número de mulheres e crianças infectadas por HIV foi atribuído a eles (em representações que os definiam como esposos infiéis, e inimigos infiltrados) afastou muitos desses homens do movimento ao mesmo tempo que os militantes já ativos envelheciam e se afastavam. Em seu influente livro *Bi: notas para uma revolução bissexual*, a ativista Shiri Eisner (2021 [2013]) defende que essa teoria ainda merece uma pesquisa que ilumine a influência cultural e política que a epidemia teve sobre a identidade bissexual masculina sem cair em comparações entre homens e mulheres. Sua preocupação é com a tensão que se seguiu no âmbito do movimento bi com a ênfase feminista das mulheres, respondida com alegações de que os homens bissexuais passavam a ser invisibilizados e marginalizados em relação a elas.

De todo modo, nos anos 1980 a organização bissexual com uma abordagem mais política se fortalece, com a criação de algumas iniciativas como a Boston Bisexual Women's Network, a organização feminista BiPOL, em São Francisco, o Bisexual Resource Center, a North American Bisexual Network e o Bisexual Committee Engaging in Politics (BiCEP), que reivindicava a inclusão da bissexualidade em nomes de organizações e paradas do orgulho (MONACO, 2020a). Com a produção de um vocabulário político próprio que viabilizasse a radicalização do movimento, em especial na noção de um preconceito específico, a “bifobia”, os grupos bissexuais passaram a valorizar definições de bissexualidade que tensionassem divisões e categorias binárias estabelecidas com relação a gênero e sexualidade. Isso acontece em um momento de aproximação com o movimento trans estadunidense e de difusão do ativismo queer nos anos 1990 (SAN FRANCISCO, 2011, p. 8). A partir de então, o movimento passa cada vez menos a falar em uma atração por “dois sexos” e cada vez mais em uma atração por “mais de um gênero”, independente de número ou grau (Jill NAGLE, 2013).

Acompanhando o crescimento das mobilizações políticas em torno da bissexualidade, no final dos anos 1980 e durante a década de 1990 começam a ser publicadas uma série de formulações teóricas sobre a bissexualidade (HEMMINGS, 2002) com abordagem feminista

⁴ No Brasil, existem trabalhos verificando que as mulheres bissexuais têm sido vistas com desconfiança por supostamente exporem as lésbicas a perigos associados ao masculino (FACCHINI, 2008; LEÃO, 2018).

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais (STORR, 2002). Boa parte dessa produção se concentrou nos Estados Unidos, onde o psiquiatra, sexólogo e ativista bissexual Fritz Klein investiu na formação de um campo com a publicação do livro *The Bisexual Option*, a fundação do American Institute of Bisexuality e a editoração do *Journal of Bisexuality*, um periódico acadêmico especializado que é até hoje o principal meio de divulgação e debate desses estudos. E, embora alguns trabalhos internacionalmente relevantes tenham sido produzidos em lugares como Austrália, Canadá, Israel e países da Europa continental, o Reino Unido foi o único outro país a atingir um grau de institucionalização e um acúmulo de produção equiparável (Emiel MALIEPAARD, Renate BAUMGARTNER, 2021).

Alguns dos trabalhos mais relevantes são as chamadas “epistemologias bissexuais”, que até hoje são importantes referências para os estudos bissexuais e, de acordo com Elizabeth Lewis (2012), têm forte influência das obras canônicas da teoria queer, se aproximando política e epistemologicamente de seus fundamentos, já que ambas têm o objetivo de desestabilizar as identidades sexuais e de gênero entendidas de forma binária. O livro de Merl Storr, *Bisexuality: a critical reader* (2002) traz um compilado de referências que a organizadora identifica como epistemologias bissexuais, com textos de Jo Eadie, Marjorie Garber, Maria Pramaggiore, Yasmin Prabhudas, Elisabeth Däumer, Gilbert Herdt e Amber Ault, todos publicados originalmente entre 1984 e 1996. Epistemologia é um campo da filosofia que reflete sobre a produção de conhecimento; assim, as epistemologias bissexuais refletem sobre a produção de conhecimento a partir da bissexualidade, isto é, tomam a bissexualidade como ponto de partida para pensar questões relacionadas a gênero, sexualidade, desejo e erotismo. Essas reflexões surgem porque intelectuais bissexuais se viam fora da dicotomia hétero/homossexual presente nas discussões sobre gênero e sexualidade e, por isso, propuseram pensar a bissexualidade por fora desse sistema de classificação e como um meio de desestabilizá-lo e transformá-lo.

Tal como ocorreu na criação das primeiras organizações políticas bissexuais, essas autorias eram contrárias a postulados de movimentos gays e lésbicos⁵ que se pautavam em identidades fechadas. Mas elas também se opunham a algumas tendências de certos setores de movimentos bi que buscavam consolidar a bissexualidade como mais uma dessas identidades. De fato, essa perspectiva se opõe à formação e defesa de uma identidade bissexual como estratégia política, por acreditar que a criação dessa identidade delimitada e distinta prejudicaria

⁵ Como ficará mais visível à frente, optamos por falar dos movimentos de acordo com o nome dado no contexto ao qual nos referimos (gay e lésbico, homossexual, GLBT, LGBT, LGBTQIAP+).

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais seu potencial revolucionário de desestabilizar os binarismos sexuais e de gênero. A própria bissexualidade seria um ponto de partida para questionar e desmontar a classificação da sexualidade em identidades fixas, pois ela era vista como fluida e não categorizável. Nesse sentido, reivindicar uma terceira possibilidade (bissexual) no esquema heterossexual/homossexual não seria um rompimento suficiente, mas, ao contrário, conformar-se e assimilar-se a ele. Esse debate foi importante para o aprimoramento de conceitos e categorias pelos autores que vieram nas décadas seguintes, como veremos mais adiante.

Movimento e produção de saberes no Brasil

Existe hoje uma periodização da história do movimento bissexual no Brasil, proposta pela ativista Daniela Furtado em 2020, no I Festival Bi+⁶ e já adotada em um estudo científico, a dissertação de mestrado em psicologia de Dani Vas (2021). Essa leitura define três períodos, o primeiro em que militantes bissexuais estavam presentes em grupos homossexuais desde a década de 1970, o segundo no qual surgem os primeiros grupos bissexuais no Brasil na década de 2000, e o terceiro, na década de 2010, em que a formação de coletivos jovens e a ampliação do acesso à internet faz expandir o movimento pelo país a partir de então. Na ocasião, primeiro evento público da Frente Bissexual Brasileira, foi sugerido que talvez estivesse a se iniciar uma quarta fase, de maior aproximação e articulação entre coletivos e ativistas de diferentes partes do país. Aqui, em vez de períodos fechados, falaremos em processos de mudança na atuação política e, também, na produção de saberes, descritos em forma de momentos.

Embora coincida de forma aproximada com a periodização que existe em relação ao movimento, nossa proposta de organização em momentos se distingue por não os entender como eventos distintos e encerrados em uma temporalidade específica, mas como tendências mais fortes em determinados períodos que, no entanto, se sobrepõem umas às outras ao longo dos processos teóricos e políticos da bissexualidade. Apesar de reconhecermos sua importância histórica para a constituição do movimento, não consideramos, porém, o primeiro “momento” - isto é, a participação de bissexuais em grupos homossexuais entre os anos 1970 e início dos anos 2000 - como um movimento bissexual propriamente dito, por se tratar de uma atuação política não pautada especificamente na bissexualidade. Para os fins deste artigo, consideramos,

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/x6QV9O0SdaI>. Acesso em 19 out. 2021.

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais pois, o “movimento bissexual” como um movimento cuja atuação política é centrada na bissexualidade e/ou em sujeitos bissexuais e monodissidentes.

No Brasil, a politização das identidades sexuais se deu de forma efetiva a partir de um contexto de efervescência cultural e intelectual no fim da ditadura civil-militar, com o surgimento de um movimento homossexual organizado que se esforçou em construir uma linguagem política baseada na valorização da identidade homossexual (Regina FACCHINI, 2005). Nesse sentido, embora a fluidez da sexualidade e o rompimento das normas fosse valorizada, a categoria bissexual era negada como uma possibilidade para o campo da política e mesmo como uma identidade em si. Assim, a categoria circulava pouco e encontrava traduções mais populares, como o termo “gilete”⁷ (aquele que corta dos dois lados), mas também “panqueca” e “panachê” (Peter FRY, 1982; Néstor PERLONGHER, 1987). Referências à desconfiança e ao escárnio em relação a pessoas que se identificavam como bissexuais nos espaços do movimento aparecem na literatura sobre o tema com alguma frequência (Claudio SILVA, 1998; Edward MacRAE, 2018; FACCHINI, 2005; Júlio SIMÕES, FACCHINI, 2009).

Tal como ocorreu em outros países, conforme mencionado na seção anterior, essas pessoas, especialmente os homens, ganharam o noticiário e os eventos científicos com o avanço da epidemia de HIV/Aids no país, na medida em que a doença, inicialmente associadas aos gays e outros grupos entendidos como promíscuos, teria índices de contágio cada vez maiores em mulheres casadas e crianças. A ideia de que os homens bissexuais, supostamente dotados de uma vida dupla, estariam transmitindo a doença de homossexuais para pessoas heterossexuais “indefesas”, tornaria a bissexualidade masculina um objeto de pavor incentivado pela imprensa (Thaynan BANDEIRA, 2018) e um tema de interesse científico no campo da saúde e da sexualidade. Ao longo da década de 1990, se as primeiras pesquisas foram esforços curiosos de saber quem eram os homens que tinham “práticas bissexuais”, os primeiros trabalhos de pós-graduação sobre a identidade bissexual masculina viriam a ser financiados por grandes fundações internacionais interessadas no enfrentamento da epidemia (Regina LAGO, 1999; Fernando SEFFNER, 2016 [2003]). *Derivas da masculinidade*, de Fernando Seffner é o primeiro livro e originalmente também a primeira tese sobre o tema no Brasil, trabalho destacado pela criação de um boletim intitulado Rede Bis-Brasil, a primeira rede ampla de comunicação de pessoas bissexuais no país, onde eram trocadas correspondências e

⁷ Para uma discussão mais aprofundada da categoria “gilete”, ver Facchini (2009).

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais informações e cuja preocupação central dizia respeito à vulnerabilidade de homens bissexuais ao HIV/Aids.

O aprimoramento nos estudos sobre a identidade bissexual coincidiu com a tendência nas pesquisas e políticas públicas em saúde de se concentrar em categorias de práticas sexuais que não tenham relação direta com identidades, adotando a expressão HSH (homens que fazem sexo com homens) em vez de nomear determinadas práticas como “bissexuais” (Gabriela CALAZANS, FACCHINI, 2022). A partir de então, seria um caminho árduo até que a bissexualidade se constituísse como um tema de interesse independente no Brasil. Se, em 1993, o violento assassinato do vereador alagoano Renildo José dos Santos após este se declarar bissexual seria incorporado na agenda do movimento homossexual como o martírio de um gay, em 1997 a conferência da International Gay and Lesbian Association (ILGA) realizada no Rio de Janeiro votou pela não-inclusão de bissexuais no nome do movimento (James GREEN, 2000, p. 25; FACCHINI, 2005, p. 39). A adoção da sigla “GLBT”, resultado de uma intensa campanha dos movimentos bi e trans estadunidenses, encontraria resistência no Brasil, dentre outras razões, pelo reconhecimento limitado da identidade bissexual no país. Nos dez anos seguintes, encontros nacionais e estaduais votariam ainda algumas vezes se a letra B seria incluída, excluída ou deslocada para o final da sigla, o que começaria a ser entendido como uma expressão de preconceitos no interior do movimento e pressionaria para a criação das primeiras iniciativas de organização política coletiva de bissexuais no Brasil.

A decisão do XI EBGLT (Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis) em 2003 de excluir o segmento bissexual do nome do movimento por alegar que não era um segmento organizado, inspirou a criação no ano seguinte do Núcleo Bis, na ONG Estruturação, de Brasília (Camila CAVALCANTI, 2007, p. 64). Em 2004, a proposição de retirar o B no II Encontro Paulista GLBT, que acabou por deslocar a letra para o final da sigla, levou à criação de uma lista de e-mails de militantes do estado de São Paulo chamada Rede B e de um coletivo local chamado Espaço B, no âmbito da Associação da Parada do Orgulho de São Paulo (Isadora FRANÇA, 2006; FACCHINI, 2018). Já no I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), seria formado o Coletivo Brasileiro de Bissexuais (CBB) (Maria LEÃO, 2018).

Nesse momento, as pessoas ativistas não reivindicavam um protagonismo bissexual em um movimento apartado, mas o reconhecimento de bissexuais como parte constitutiva dessas organizações e movimentos mais amplos. Construídas como espaços de acolhimento e troca

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais entre pessoas bi, essas iniciativas tinham uma proposta de diálogo direto com outras identidades dissidentes e de produzir informações sobre a bissexualidade, de modo a combater preconceitos no interior dos movimentos. Regina Facchini (2020) afirma que, por isso, a principal reivindicação dos grupos bissexuais não era voltada para o Estado, como os demais, e sim para o próprio movimento, demandando o reconhecimento da bissexualidade como uma identidade política. Apesar de acabarem por introduzir a noção de bifobia no Brasil, essas iniciativas militantes tiveram dificuldades em um contexto de intensas disputas entre as letras da sigla no processo de institucionalização do movimento LGBT frente ao Estado brasileiro; nesse contexto, atitudes que iam desde o desdém até o “roubo de vagas”⁸ eram comuns contra militantes bissexuais, o que levou ao fim do CBB em 2008 (LEÃO, 2018; FACCHINI, 2020).

Para Facchini (2020), as discussões levantadas por esses primeiros grupos refletiam também um teor contestatário que ganhava força na época com os movimentos anti-globalização na América Latina e de introdução da teoria queer no Brasil. A atuação de militantes bissexuais começou a suscitar pesquisas, quando algumas dessas pessoas eram também acadêmicas. A produção de suas reflexões das políticas da sexualidade ficaria registrada no *Jornal BIS - Unindo Forças* do Núcleo Bis e no blog do Espaço B. É digno de nota que, mesmo que o movimento bissexual organizado no Brasil tenha surgido após o “momento heroico” de militância contra o HIV/Aids, aqui também a presença feminina foi central para a constituição da bissexualidade como uma identidade e uma questão políticas, e mesmo na produção acadêmica sobre o tema, que renascia lentamente. A Caminhada de Mulheres Lésbicas e Bissexuais de São Paulo, a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e o Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais (Senalesbi) têm sido apontados como importantes espaços de disputa política para a bissexualidade através da atuação de ativistas mulheres (Melissa JAEGER, 2018; LEÃO, 2018).

Um segundo momento da atuação ativista em torno da bissexualidade no Brasil pode ser identificado a partir dos anos 2010, quando surgem coletivos independentes e autônomos centrados na bissexualidade, isto é, que reivindicam um protagonismo bissexual na luta política. Se os primeiros movimentos bi no Brasil buscavam criar um espaço dentro de organizações LGBT mais amplas, nesse período os coletivos passam a buscar a criação de um espaço

⁸ Era comum que, em eventos do movimento LGBT, as vagas destinadas a representantes bissexuais fossem ocupadas por sujeitos de outro segmento (principalmente gays e lésbicas), sob a justificativa de que pessoas bissexuais não estavam presentes no ativismo da época. É importante salientar que casos como esse não deixaram de se repetir por completo.

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais bissexual próprio, não necessariamente vinculado a essas organizações, se afastando de “um ‘nós’ LGBT, colocando-se como um ‘nós’ monodissidente em contraste com um ‘eles’ monossexual – que é tanto heterossexual quanto gay e lésbico” (MONACO, 2020a, p. 141). Esse momento é inaugurado pelo surgimento do Bi-Sides, coletivo formado a partir de um blog na cidade de São Paulo em 2010, que foi fundamental para o aprimoramento das discussões e das atividades de acolhimento entre bissexuais com maior autonomia em relação ao movimento LGBT, e também na ampliação de seu alcance para outros espaços geográficos e sociais, pelo uso das redes sociais.

Como espaço aberto e seguro de discussão, o grupo do Bi-Sides no Facebook acumulou milhares de membros e facilitou o acesso, o desenvolvimento e a discussão sobre a bissexualidade em um sentido que continuaria em outras plataformas digitais, como grupos de WhatsApp, perfis no Instagram, canais de YouTube e a rede emicamente chamada de *bi twitter*, mas também em novos coletivos pelos país. A própria força da noção de “coletivo”, de organização política horizontal em oposição a grupos mais formalizados, situa o movimento bissexual da última década dentre as formas de atuação que se difundiram nos movimentos sociais brasileiros no mesmo período, com uma identificação especial com os de pessoas assexuais e não binárias. Uma outra marca desse momento é a produção de novos espaços e linguagens baseados na experiência, como na adoção das noções de bifobia, monossexualidade e monodissidência (FACCHINI, 2018; MONACO, 2020b; VAS, 2021).

A produção de saberes acompanhou esse crescimento e essa diversificação. Por um lado, os princípios de “visibilidade” e “representatividade” fazem surgir em blogs, vídeos, podcasts, páginas em redes sociais e grupos de discussão sobre o assunto, e já se fala até mesmo em uma literatura de ficção bissexual brasileira⁹. Por outro lado, os estudos científicos crescem com uma velocidade inédita na última década, em número, origem e área do conhecimento, principalmente na graduação, mas começam a adentrar mais profundamente os programas de pós-graduação em diferentes regiões do país e a inspirar projetos de divulgação científica, com uma demanda crescente de leitores interessados no tema.

As pesquisas ainda são poucas, se levarmos em conta o volume da produção de estudos sobre gênero e sexualidade no país nas últimas décadas, mas têm crescido em número recentemente e se inclinado para contribuir em debates caros ao campo político da

⁹ Ver, por exemplo, a obra de Maria Freitas (2021).

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais bissexualidade na atualidade, em particular a falta de representatividade na mídia, na Comunicação (Fernanda ROSSI, 2020), e os índices estatísticos graves de saúde mental e práticas patologizantes, na Psicologia (JAEGER, 2018). Alguns dos conceitos, referências e categorias de maior influência (que apresentaremos adiante) passam a ser cada vez mais compartilhados entre ativistas e pesquisadores, agora com maior ênfase na bissexualidade em si, particularmente o apagamento bissexual (LEÃO, 2018) de Kenji Yoshino (2000) e a bifobia (VAS, 2021) tal como apareceu em Shiri Eisner (2021). Junto com o vocabulário político, também as epistemologias bissexuais são recentemente exploradas como ponto de partida teórico, como nos trabalhos de Elizabeth Lewis (2012) e Helena Monaco (2020a), embora os trabalhos supracitados venham oferecendo também críticas e alternativas baseadas nos contextos brasileiros.

Mais recentemente, este jovem campo passou a investir na criação de espaços de debate coletivo através de minicursos, projetos de divulgação científica, como a Bi-Biblioteca no Instagram (Danieli KLIDZIO, MONACO, 2022) e eventos, como o I Seminário Nacional de Estudos Bissexuais (SENABI), realizado em dezembro de 2021¹⁰. Pesquisas recentes têm mostrado a centralidade do digital, em especial das redes sociais, na formação e consolidação de espaços de sociabilidade e organização política de sujeitos bissexuais (MONACO, KLIDZIO, 2021), que também contribuem para a maior circulação dos conhecimentos acadêmicos.

Porém, mesmo em um contexto de ascensão de grupos conservadores ao poder, o fortalecimento dessas formas de atuação não implica que o movimento bi brasileiro não tenha aberto um caminho de diálogo ou cobrança com esferas do Estado e com entidades mais formalizadas; podemos ver isso no registro de determinados coletivos bissexuais como ONGs e como membros de conselhos de saúde.

Com o início da pandemia de Covid-19, em 2020, a formação de redes se intensifica na ampliação de grupos de estudo, discussão, socialização e mesmo no diálogo através de páginas de redes sociais, e é criada a Frente Bissexual Brasileira, uma rede nacional que reúne coletivos e ativistas independentes de diversas partes do Brasil. Os coletivos que compõem a Frente atualmente são: Bi-Sides, Frente Bi (PI), Amora (RS), MovBi (PB), Grupo de Mulheres Lésbicas e Bissexuais Maria Quitéria (PB), Frente Bi de BH (MG), BIL, BisiBilidade (RJ),

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZdcAj0T3rWqxc6u2DuvoOO/videos>.

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais ComBi (SC) e Visibilidade Bissexual Bahia (BA) e Vale PCD (PE). Nesse que alguns vêm anunciando como um novo período ou, como preferimos chamar, um novo momento, de maior interação coletiva, regional, e entre pesquisadores e ativistas (também com pessoas que transitam por esses lugares) em torno da bissexualidade, as discussões avançam em diferentes espaços. Exemplos são a multiplicação de mandatos no legislativo que reivindicam essa identidade politicamente e na campanha vitoriosa do movimento por um reconhecimento das necessidades de pessoas bissexuais por serviços de saúde mental sensíveis às particularidades dessa população, materializada na resolução n. 08/2022 do Conselho Federal de Psicologia (2022). Embora já tenha havido políticos que acionaram sua identidade bissexual no campo público anteriormente, como Renildo José dos Santos e Marielle Franco, e os primeiros grupos já tenham chegado a participar da elaboração de políticas públicas, esse novo contexto conta com uma mobilização coletiva mais intensa.

Entre teorias e ativismo: alguns conceitos fundamentais

Como vimos, os estudos acadêmicos contemporâneos e o movimento bissexual têm produzido e compartilhado um vocabulário específico para nomear e descrever os processos construídos e enfrentados por pessoas bissexuais. Assim, conceitos como bifobia, apagamento, monossexualidade, monossexismo e monodissidência - respectivamente delineados a seguir - têm sido utilizados para fundamentar demandas e discussões que favoreçam a visibilidade da comunidade bi e combatam a discriminação à bissexualidade.

Dentre as produções nacionais, Elizabeth Sara Lewis (2012) é pioneira ao incorporar em sua dissertação de mestrado o conceito de bifobia, já debatido no exterior por membros do ativismo bissexual como Robyn Ochs, mas também por autoras acadêmicas como Marjorie Garber (1997). A dissertação de Lewis é defendida quando a noção de bifobia ainda era nova no país e o movimento bi passava por um processo de mudança com o fim dos primeiros grupos (LEÃO, 2018). Segundo a autora, a bifobia se caracteriza como o preconceito, estigmatização e hostilidade praticados por heterossexuais e homossexuais contra pessoas bissexuais, configurando uma dupla violência. Lewis indica que a literatura, de modo geral, confere a causa da bifobia à noção da bissexualidade como ambígua e como uma combinação da heterossexualidade e da homossexualidade; nesse caso, a própria ideia de bissexualidade tem sido objeto de discriminação por heterossexuais ao ser lida como parte da homossexualidade e é invalidada entre homossexuais ao ser percebida como ameaça à coesão do movimento gay ou como detentora de privilégios heterossexuais. Entretanto, em contraposição à proposta de

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais. Garber que descreve a bifobia como uma consequência da homofobia, Lewis argumenta que, mesmo com a erradicação da homofobia, persistiria o risco de que pessoas bissexuais sofram com a discriminação por não estar em conformidade com parâmetros exclusivos da hétero ou da homossexualidade.

Pensando ainda na integração da bissexualidade às comunidades LGBTQIAP+, é importante mencionar a noção de apagamento bissexual, a qual - de acordo com os relatos da ativista e escritora bissexual Lani Ka'ahumanu, em uma troca de e-mails com Inácio Saldanha - já era presente no vocabulário da comunidade bi estadunidense a partir da década de 1980. Segundo sua contextualização, o termo “gay”, anteriormente usado como guarda-chuva para as identidades lésbica, transexual e bissexual, passou a ser negado pela comunidade lésbica quando esta passa a reivindicar reconhecimento de suas demandas específicas e opor-se à misoginia presente na comunidade homossexual. Nesse cenário, acontece a ressignificação do termo “gay”, que passa de uma designação genérica a uma referência direta a homens homossexuais, não incluindo mais pessoas trans e bissexuais, que passam a ter de lutar, de forma independente, pelo seu espaço e pela validação de suas identidades.

Para uma matriz normativa assentada na relação de oposição entre categorias binárias de gênero e sexualidade (Judith BUTLER, 2018), a bissexualidade tem sido percebida como ameaça à dualidade heterossexual-homossexual, ao confundir os limites que fixam esses grupos como mutualmente excludentes (MONACO, 2020a). Dessa forma, torna-se alvo do que Kenji Yoshino (2000), ao reformular e sistematizar a ideia de apagamento, denomina como contrato epistêmico de apagamento da bissexualidade. Segundo o autor, tanto homossexuais quanto heterossexuais exerceriam o apagamento da bissexualidade a partir de interesses em comum, como a manutenção da estabilidade das orientações sexuais binárias, a preservação do sexo como uma categoria relevante na diferenciação das sexualidades e a conservação das normas monogâmicas de relacionamento, sob pretexto de proteção dos heterossexuais contra a infecção por HIV (associada à bissexualidade) e em favor da maior aceitação pública da homossexualidade.

Yoshino aponta, ainda, que o apagamento bissexual é sistematizado em três esferas: o apagamento de classe, no qual a existência da bissexualidade é negada, não configurando uma orientação sexual real, mas uma fase de experimentação ou de transição; o apagamento individual, o qual, apesar de considerar a existência da bissexualidade, questiona a bissexualidade de um indivíduo em específico, por não percebê-la como uma identidade

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais individual estável; e a deslegitimação, na qual se reconhece a bissexualidade, mas se associa a ela uma série de estereótipos, como a promiscuidade, a infidelidade e a transmissão de doenças (YOSHINO, 2000).

Assim, a existência de interesses em comum entre os grupos heterossexual e homossexual favorece o surgimento de uma nova relação de oposição nas leituras que partem da bissexualidade: monossexualidades e não monossexualidades (MONACO, 2020a). A monossexualidade, segundo Jaeger (2018), é o termo utilizado para designar orientações sexuais cuja atração direcionada a um único gênero, tal como na homo e na heterossexualidade; já as identidades não monossexuais (como a bissexualidade e a pansexualidade), são caracterizadas pelo desejo por mais de um gênero. Embora seja comum imaginar que a categoria monossexual surge no âmbito do movimento, ela vem acompanhando a categoria bissexual em toda a sua trajetória nos discursos científicos (ANGELIDES, 2001; MONACO, 2020a). A relação entre essas duas categorias binárias é mediada, de acordo com Eisner (2021), pelo monossexismo, estrutura social que estabelece como norma a monossexualidade e pressupõe que todas as pessoas são (ou deveriam ser) monossexuais, de forma que as não-monossexualidades são desautorizadas.

Por outro lado, é importante mencionar que a adoção dessa nova relação de oposição entre categorias analíticas (monossexual/não monossexual) não está isenta de críticas dentro das próprias teorizações sobre bissexualidade. Hemmings (2002), apesar de reconhecer a importância estratégica do termo “monossexualidade” na unificação da comunidade bissexual, diferenciando-a daqueles que têm o gênero como um fator relevante para atração sexual/afetiva (monossexuais), chama atenção para os riscos políticos e discursivos desse novo dualismo. Em primeiro lugar, a autora destaca que a discriminação sofrida por bissexuais, apesar de partir tanto de heterossexuais quando de gays e lésbicas, não é a mesma nesses diferentes contextos. Nesse sentido, aponta que posicionar os bissexuais como a parte oprimida da dicotomia monossexual/não-monossexual “apaga as diferenças entre lésbicas/gays e heterossexuais, igualando a dinâmica de poder existente entre bissexuais e lésbicas/gays com aquela entre homossexuais e heterossexuais” (HEMMINGS, 2002, p. 29, tradução nossa).

Ainda assim, a autora assume que as pessoas bissexuais estão particularmente sujeitas aos efeitos do “monossexismo”. Este último termo recebeu as mesmas críticas no Brasil, onde Leão (2018, p. 74) também o viu como uma “transposição mecânica” da proposta de Kenji Yoshino. Esse conceito, no entanto, foi gestado no próprio movimento, e não se trata de uma

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais noção original de Yoshino. Por outro lado, acreditamos que a adoção dessas noções mostra-se relevante ao entendimento das relações sociais em que a bissexualidade está envolvida, caracterizando as vivências de pessoas bissexuais e possibilitando a mobilização de estratégias coletivas de combate a formas particulares de violência e vulnerabilidade. Especialmente, a monossexualidade como categoria analítica é importante para evidenciar a exclusão discursiva e política da bissexualidade na produção de categorias dicotômicas de sexualidade e as contradições entre elas.

Recentemente, um contexto de maior ênfase política na experiência tem favorecido o fortalecimento de outras identidades não-monossexuais e de espectros de sexualidade, assexualidade, romanticidade e arromanticidade (FACCHINI, 2020; MONACO, 2020a). Assim, no contexto do ativismo bissexual brasileiro, o termo “monodissidência” é adotado para reunir várias identidades sexuais cuja atração sexual e/ou romântica dirige-se a mais de um gênero (VAS, 2021). A nomenclatura é proposta como “um projeto de unificação política que inclui as diferenças, pois não se trata de uma categoria identitária, mas de um termo que agrega diferentes formas de identificação como parte de um mesmo movimento político” (MONACO, 2020a, p. 102), de forma a acolher a multiplicidade de expressões monodissidentes e fortalecer o movimento de resistência ao monossexismo.

A maioria dos conceitos aqui discutidos foram desenvolvidos no contexto do ativismo bissexual, mas também transitam por livros e trabalhos científicos, que lhes conferem contornos mais rigorosos como categorias de análise e, por vezes, a legitimidade necessária para reivindicações políticas em seu retorno aos movimentos sociais. Hoje formam o arcabouço discursivo compartilhado entre movimento e estudos bissexuais que ampara as reivindicações da comunidade bi no que se refere a formulações teóricas, garantia de direitos e desenvolvimento de políticas públicas ou conscientização dos atores envolvidos na luta pela diversidade sexual.

Considerações finais

Embora geralmente receba pouca atenção nos debates políticos e científicos da sexualidade, a bissexualidade tem inspirado um volume considerável de saberes e ações, e passado por várias ressignificações que desembocaram em um vocabulário ativista e teórico próprio. As epistemologias bissexuais, particularmente, defendem que a bissexualidade não deveria ser simplesmente adicionada aos entendimentos vigentes sobre sexualidade e

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais identidade, mas seria um princípio que mostra que as identidades sexuais são construídas e, por isso mesmo, não pode se reivindicar como uma delas. A bissexualidade representaria uma ferramenta política e analítica para dismantelar o pensamento dualista sobre gênero e sexualidade.

No contexto do ativismo nacional e internacional, inicialmente, a expressão política da bissexualidade permaneceu diluída na atuação do movimento homossexual, situação que passa a ganhar novos contornos a partir década de 1980, nos Estados Unidos, e no Brasil a partir dos anos 2000, quando o primeiro momento do movimento bissexual brasileiro é marcado pela reivindicação de reconhecimento da bissexualidade enquanto identidade distinta e pelo combate à discriminação no movimento LGBT. Já a partir de 2010, a mobilização política bissexual se caracteriza pelo surgimento de coletivos independentes que demandam um maior protagonismo bissexual no campo do ativismo, e pelo avanço das discussões em torno da bissexualidade em diferentes canais de comunicação, propulsão pela criação do coletivo Bi-Sides. Mais recentemente, percebe-se, com a criação da Frente Bissexual Brasileira, uma tendência à articulação dos agentes que constroem o debate sobre bissexualidade no Brasil, dando origem a uma rede coletiva que envolve tanto mobilizações políticas quanto acadêmicas.

Vimos que as preocupações em torno da epidemia de HIV/Aids foram propulsoras dos estudos sobre bissexualidade no final do século passado, nacional e internacionalmente. No entanto, as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas se desenvolvem em relação próxima com os movimentos sociais, pois são, por vezes, conduzidas pelos próprios ativistas bissexuais ou respondendo a demandas dos movimentos, em uma dinâmica de aliança e coprodução, ainda que não sem atritos. A partir do exposto, consideramos que a produção acadêmica e do movimento bissexual têm se influenciado mutuamente, no Brasil e no mundo, tanto na produção dos sentidos políticos e teóricos da bissexualidade quanto como na formulação de conceitos e categorias analíticas. Tais conceitos, embora compartilhados, ganham diferentes sentidos a depender dos contextos: por um lado, como formas de denunciar violências sofridas e legitimar reivindicações políticas com um vocabulário próprio, por outro, como categorias analíticas que buscam explicitar os processos de formação de subjetividades e dinâmicas de exclusão até então pouco explorados na academia.

O presente trabalho propõe uma apresentação introdutória da trajetória política e acadêmica da bissexualidade, bem como dos principais conceitos que a têm orientado; sendo assim, não pretendeu esgotar os debates teórico e político que a envolvem. Dessa maneira, é

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais pertinente a realização de pesquisas que tensionem os conceitos brevemente abordados aqui, sobretudo o de apagamento bissexual, monossexualidade e monossexismo, contrapondo suas diferentes origens e aplicações teóricas e práticas. Além disso, o panorama por nós delineado acusa, ainda, a necessidade de uma análise mais sistemática e crítica dos períodos que caracterizam a produção da bissexualidade no Brasil, explorando sobreposições e diferenças entre o ativismo político e a produção de conhecimento sobre bissexualidade.

Referências Bibliográficas

ANGELIDES, Steven. *A history of bisexuality*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

BANDEIRA, Thaynan Phellipe da Rocha. *Bissexualidade masculina, imprensa e representações: a produção de sentidos estigmatizantes na primeira epidemia de Aids no Brasil*. 2018. Licenciatura (Curso de História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

BEEMYN, Brett. “Bisexuality, bisexuals and bisexual movements”. In: STEIN, Marc (org.). *Encyclopedia of lesbian, gay, bisexual and transgender history in America*. Nova York: Charles Scribner’s Sons, 2004. p. 141-145.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALAZANS, Gabriela; FACCHINI, Regina. “Mas a categoria de exposição também tem que respeitar a identidade”: HSH, classificações e disputas na política de aids”. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 8, online, 2022.

CAVALCANTI, Camila Dias. *Visíveis e invisíveis: práticas e identidade bissexual*. 2007. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 8, de 17 de maio de 2022: estabelece normas de atuação para profissionais da psicologia em relação às bissexualidades e demais orientações não monossexuais*. Brasília, 2022.

CRUZ, Beatriz Fragoso. *Invisi(bi)lidades: vivências bissexuais na comunidade LGBTQIA+ na região metropolitana de Belém-PA*. 2021. Bacharelado (Faculdade de Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

DESCHAMPS, Catherine. “Visual scripts and power struggles: bisexuality and visibility”. *Journal of Bisexuality*, v. 8, n. 1-2, p. 131-139, 2008.

DONALDSON, Stephen. “The bisexual movement’s beginnings in the 70s: a personal retrospective”. In: TUCKER, Naomi (org.). *Bisexual politics: theories, queries and visions*. Nova York: Routledge, 2013. p. 31-45.

- SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. *Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais*. São Paulo: Editorial Linha a Linha, 2021.
- EISNER, Shiri. *Bi: notas para uma revolução bissexual*. São Paulo: Editorial Linha a Linha, 2021.
- FACCHINI, Regina. “De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos”. In: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins (orgs.). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 31-69.
- FACCHINI, Regina. *Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo*. 2008. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- FACCHINI, Regina. “Entrecruzando diferenças: mulheres e (homo)sexualidades na cidade de São Paulo”. In: DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; FÍGARI, Carlos Eduardo (orgs.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 309-342.
- FACCHINI, Regina. “Múltiplas identidades, diferentes enquadramentos e visibilidades: um olhar para os 40 anos do movimento LGBTI”. In: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs.). *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 311-329.
- FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRANÇA, Isadora Lins. *Cercas e pontes: O movimento GLBT e o mercado GLS na cidade de São Paulo*. 2006. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- FREITAS, Maria. *Clichês em rosa, roxo e azul*. 3 volumes. Niterói: Se Liga Editorial, 2021.
- FRY, Peter. “Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil”. In: FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 87-115.
- GARBER, Marjorie. *Vice-versa: bissexualidade e o erotismo na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GREEN, James. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HEMMINGS, Clare. *Bisexual spaces: a geography of sexuality and gender*. Nova York: Routledge, 2002.
- JAEGER, Melissa Bittencourt. *Experiências de minas bissexuais: políticas identitárias e processos de marginalização*. 2018. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- KLIDZIO, Danieli; MONACO, Helena Motta. “Bi-Biblioteca: divulgação científica sobre bissexualidade e monodissidência no Instagram”. In: *REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA*

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais *CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA*, 8, 2021, online, ReACT. Anais... Campinas: Unicamp, 2022. p. 1834-1850.

LAGO, Regina Ferro do. *Bissexualidade masculina: dilemas de construção de identidade sexual*. 1999. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

LEÃO, Maria. *Os unicórnios no fim do arco-íris: bissexualidade feminina, identidades e política no Seminário Nacional de Lésbicas e Bissexuais*. 2018. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

LEWIS, Elizabeth Sara. “*Não é uma fase*”: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

MacDOWALL, Lachlan. “Historicizing contemporary bisexuality”. *Journal of Bisexuality*, v. 9, p. 3-15, 2009.

MacRAE, Edward. *A construção da igualdade: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”*. Salvador: Edufba, 2018.

MALIEPAARD, Emiel; BAUMGARTNER, Renate. “Bisexuality in Europe: introduction to the field and this book”. In: MALIEPAARD, Emiel; BAUMGARTNER, Renate (orgs.). *Bisexuality in Europe: sexual citizenship, romantic relationships, and bi+ identities*. Nova York: Routledge, 2021. p. 1-17.

NAGLE, Jill. “Framing radical bisexuality: toward a gender agenda”. In: TUCKER, Naomi (org.). *Bisexual politics: theories, queries and visions*. Nova York: Routledge, 2013. p. 305-314.

MONACO, Helena Motta. “*A gente existe!*”: ativismo e narrativas bissexuais em um coletivo monodissidente. 2020a. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

MONACO, Helena Motta. “Acolhimento como ativismo: ações de um coletivo bissexual na criação de espaços ‘monodissidentes’”. *Simbiótica*, v. 7, n. 3, p. 228-251, 2020b.

MONACO, Helena; KLIDZIO, Danieli. “O digital é político: ativismo bissexual e apropriações das mídias digitais”. *REIS: Revista Eletrônica Interações Sociais*, v. 5, n. 1, p. 153-168, 2021.

PERLONGHER, Néstor. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROSSI, Fernanda Santos. *Representação bissexual e reconhecimento da bissexualidade: uma análise de Minha Mãe É Uma Peça 2 e The Bisexual*. 2020. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

SALDANHA, Inácio dos Santos. “‘Semi-hétero nem é gente’: uma análise da bifobia em espaços de cibernabilidade homossexual”. *Periódicus*, n. 14, v. 2, p. 181-205, 2020.

SALDANHA, Inácio, MONACO, Helena, e CRUZ, Beatriz. Bissexualidade, ativismo e produção de saberes: notas introdutórias sobre os estudos e movimentos bissexuais
SAN FRANCISCO. San Francisco Human Rights Commission. LGBT Advisory Committee.

Bisexual invisibility: impacts and recommendations. San Francisco, 2011.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da bissexualidade masculina*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SILVA, Claudio Roberto da. *Reinventando o sonho: história oral de vida política e homossexualidade no Brasil contemporâneo*. 1998. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

STORR, Merl (org.). *Bisexuality: a critical reader*. Londres e Nova York: Taylor & Francis e-library, 2002.

VAS, Dani. *Militância enquanto convite ao diálogo: o caso da militância monodissidente*. 2021. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

YOSHINO, Kenji. “The epistemic contract of bisexual erasure”. *Stanford Law Review*, v. 52, n. 2, p. 353-478, jul-dez, 2000.

A militância feminista na e pós ditadura civil-militar no Brasil: Amelinha Teles

Feminist militancy in and after civil-military dictatorship in Brazil: Amelinha Teles

La militancia feminista en y después de la dictadura cívico-militar en Brasil: Amelinha Teles

Keides BatistaVicente¹

Aline da Costa Luz²

A escritora e jornalista Maria Amélia de Almeida Teles, mais conhecida como Amelinha Teles, nasceu em Contagem, Minas Gerais, no dia seis de outubro de 1944. Sua militância política teve início no ano de 1960 no Partido Comunista Brasileiro (PCB), o que levou a sua primeira prisão no ano de 1964 juntamente com sua irmã Criméia. No ano de 1968 as irmãs aderem ao Partido Comunista do Brasil (PC do B). No ano de 1972 ocorreu a sua segunda prisão juntamente com o seu companheiro César Teles. Ela esteve presa no DOI-Codi/SP, Deops/SP, Presídio do Hipódromo e por fim, Casa do Egresso, somando aproximadamente 10 meses de reclusão. A sua militância tem marcas importantes no movimento feminista e na busca pelos mortos e desaparecidos políticos, o que pode ser acompanhado na atuação na Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos e na coordenação do Projeto Promotoras Legais Populares.

Trajetória de vida e militância

Entrevistadoras: Amelinha, nós começamos, sim, pelo momento de grande importância na sua vida militante e como mulher, que é o período da ditadura. Então, assim, eu acho que a primeira questão seria pensar sobre a sua militância como mulher, mãe, esposa, e suas considerações sobre esse momento na sua vida como militante. E aí, se você pudesse fazer um relato, uma avaliação desse momento.

¹ Doutora em Educação, UFG. Professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UEG, Câmpus Metropolitano, Unidade Universitária de Inhumas. Email keides.vicente@ueg.br

² Doutoranda em Educação – UnB. Professora de História EBTT – IFG. Email: linecosta89@gmail.com.

Amelinha Teles:

É o seguinte, eu nasci meio que militante, porque eu sou filha de sindicalista, de comunista, portanto, minha casa sempre teve reunião, sempre teve manifestação, "nós vamos lá para o comício tal", "vamos para o sindicato". Então, desde sempre eu fui, acho que desde bebê. Então, eu tenho a militância na minha história. É uma condição de vida, eu vivo dentro dessa militância. Quando, na ditadura, evidentemente, o golpe militar de 1964 já me colocou, ahh... Meu pai foi preso nos primeiros dias, foi sequestrado dentro do trabalho, e eu e a minha irmã, a Crimeia, nós somos duas irmãs, só nós duas na família, nós fomos buscar, procurar informações de onde poderia estar meu pai e eles nos prenderam também no quartel do exército, nós fomos presas. Ficamos lá no quartel. Isso logo em maio de 1964. E logo depois eu vou casar, caso com César Augusto Teles, e logo em seguida, nesse processo de ditadura, a ditadura vai aumentando a repressão vai aumentando, e com isso nós acabamos tendo que viver na clandestinidade. E na clandestinidade nós fomos dedicar a nossa atuação política na imprensa clandestina. Eu falo assim, eu sou da imprensa clandestina. A gente fazia o jornal, que chamava Classe Operária, e mais algumas publicações que o partido decidia.

A gente trabalhava junto com o que chamava na época, hoje eu não sei nem como é que chama, mas na época era Comitê Central do Partido. Hoje acho que é Direção Nacional, alguma coisa assim. Nós não éramos do Comitê Central, não éramos da Direção Nacional. Nós trabalhávamos para o Comitê Central, junto com dirigentes do Comitê Central, entendeu? Eu tive meus filhos, dois, eu tive meus filhos na clandestinidade, a Janaína Teles e o Edson Teles, na clandestinidade. E, eu falo, eu sou da imprensa clandestina. Vou ser quando, em 1972, meus filhos estão com 4 e 5 anos de idade. Aqui no norte, agora chama Tocantins, mas no lado mais do sul do Pará, tem um movimento guerrilheiro que tem a sua eclosão em abril de 1972. A partir dessa data, o partido, pelo menos o Comitê Central, a direção nacional, que chama hoje, passa a ser muito perseguida, né, mais ainda. Já era, mas passa a ser vamos dizer, cada época da ditadura, a ditadura elege um inimigo principal. E nesse momento é o PC do B, o Partido Comunista do Brasil, que, aliás, vão ser mortos praticamente todos os seus dirigentes. Então, aí que eu vou ser sequestrada. Eu, meu marido e o Daniel, que era o dirigente do Comitê Central, responsável pela imprensa clandestina.

E é interessante, agora... Então, acho que essa parte da história, não sei se vocês gostariam de ouvir, mas essa parte da história, vocês gostariam?

Entrevistadoras acenam que sim

Amelinha Teles:

Porque ela é muito conhecida, porque eu nunca deixei de denunciar ditadura e nem tortura. Pode acontecer o que for nesse país, eu vou denunciar. Entendeu? Inclusive, eu estou acompanhando todo esse desaparecimento, o assassinato dos dois militantes, um jornalista e um indigenista, em favor da causa indígena, porque essa história se repete há décadas, há séculos no Brasil, o desaparecimento. E na ditadura foi usada exatamente o mesmo *modus*

operandi para desaparecer com os corpos, que eles estão falando agora desses dois. Foram usados para os guerrilheiros do Araguaia, para os guerrilheiros urbanos e para os militares, militantes e para quem trabalhou na imprensa, porque teve muita gente que foi morta. Eu sou uma sobrevivente, acho que eu sou uma sobrevivente e até me sinto na obrigação de sempre estar denunciando.

Porque eu sobrevivi, eu tenho que contar essa história, eu penso assim. Então, aquele sequestro, aquela prisão, aquela tortura, torturaram o Daniel até a morte, nós acabamos sendo testemunhas oculares da morte, foram na minha casa, sequestraram meus filhos com 4 e 5 anos e minha irmã grávida de 8 meses. Meu sobrinho nasceu na prisão, nasceu sob torturas, ele sofreu torturas, inclusive antes de nascer até. Então, essa história toda faz parte da... não só da minha história, mas de tantas pessoas que passaram por isso. Parece que não era um assunto... Não era uma questão de algumas pessoas. Eu acho que foi de muita gente. Muita gente passou por isso. As pessoas... Se a gente for pensar na ditadura, a ditadura tem um momento que ela prende e sequestra todo mundo, principalmente as pessoas ligadas ao governo do João Goulart, naquele primeiro momento, sindicalistas, professores, funcionários públicos, militares. Militares também foram mortos. Os militares, inclusive, do Exército, que não aceitavam desrespeitar a Constituição, porque o golpe é um desrespeito total à Constituição. A Constituição não prevê, como um processo legal, o golpe. Não prevê. Como a de hoje também não prevê. Qualquer golpe está indo contra a Constituição. A Constituição nossa, de 1988, é democrática, é uma Constituição democrática, então ela não prevê golpe, né?

Você não pode depor um presidente da República a seu bel prazer. Não. Então é... Isso que aconteceu e muitos militares até foram contra esse tipo de atitude e às vezes foram presos e mortos ou caçados. Muitos políticos caçados, muitos deputados.

Parlamentares caçados, isso no primeiro momento. Num segundo momento, eles justificavam as prisões e as mortes como se todo mundo estivesse na guerrilha, estivesse no combate, o que não é verdade. Teve o movimento armado no Brasil, mas muita gente não estava diretamente nesse movimento, né, nessa luta armada. Eu, por exemplo, eu era da imprensa, eu era da imprensa, não estava no processo da Luta Armada. Mas a gente era torturado e submetido à ação daqueles criminosos da mesma forma. E os militantes que estavam na Luta Armada, a maioria deles, e eu sou uma estudiosa daquele tempo, nunca vou deixar de estudar aquele tempo, porque acho que a gente tem que conhecer nossa história para a gente encontrar caminhos em defesa da democracia. Se a gente não conhece a história, não encontra esses caminhos. Então eu vejo que muitos morreram de forma cruel, foram sequestrados na rua ou em casa, são levados para o DOI-CODI ou para vários centros de extermínio ou centros de tortura e extermínio, vão ser assassinados ali dentro e depois recebem a manchete "terrorista morto em tiroteio".

Isso é uma manchete pronta, já pronta, feita pelo DOI-CODI. E isso eu aprendi na minha própria pele porque o Daniel foi assassinado dentro do DOI-CODI e passados alguns dias o capitão Ubirajara, que é na verdade, um delegado de polícia aqui de São Paulo, que ele chama Aparecido Laerte Calandra, ele me mostrou um jornal falando "leia essa manchete", e eu li a manchete, estava escrito "terrorista morto em tiroteio", e do lado tinha a foto do Daniele

torturado. E eu falei com ele assim, "Ué, mas se ele morreu foi aqui dentro, como é que morreu em tiroteio?" Ele morreu aqui dentro, nessa sala, inclusive eu estava do lado da sala onde ele tinha sido morto. Aí ele falou assim, "Isso é pra você ver que aqui vocês morrem e nós damos a versão para a morte de vocês, a versão que nós queremos, entendeu? E você pode também ter uma manchete dessa no jornal, qualquer dia desses." Então era isso, quando tinha conversa era nesse nível, né? Era nesse nível.

E, bom, eu sou feminista há muito tempo. Nesse processo todo, eu sou feminista, uma feminista solitária. Então, feminista solitária é muito fraca. Nós somos movimento. Nós somos coletivo. Ou Coletiva, né? Como dizem nossas companheiras atuais, elas falam coletivas. Nós somos coletivas. Então, quando a gente está sozinha, a gente...mas o feminismo está lá, a chaminha do feminismo. Mas a gente é muito... As nossas intervenções são muito frágeis ainda. E eu sou feminista desde o dia... Eu sempre falo isso. No dia 19 de março de 1964, quer dizer, alguns dias antes do golpe, houve uma marcha das mulheres por Deus e pela família, e não sei mais o quê. Enfim, essa marcha tinha muitas mulheres. As mulheres na frente eram mulheres brancas, mulheres da classe média, junto com uma pessoa da Igreja Católica, um governador e alguns homens. Mas o grosso dessa marcha, que eram milhares e milhares de pessoas, eram mulheres pobres, mulheres negras, mulheres...

Entrevistadoras: como você analisa a participação de mulheres na marcha?

Amelinha Teles:

Sabe a impressão que eu tinha? Eu vi essa marcha, eu sou muito velha, gente, esqueci de falar para você que eu tenho 77 anos. Não é mole não, não é mole não. E aí então, eu vi essa marcha e a impressão que eu tinha era a seguinte, que as patroas iam à frente e as empregadas iam, sabe? Eram obrigadas a ir.

Bom, nesse dia eu lembro que eu sentei na calçada, assim, sabe, no chão, e comecei a chorar.

Eu falei, que tristeza, gente. Isso é muito grave o que está acontecendo, porque essas mulheres, essas mulheres que estão aí acompanhando essas mulheres brancas, essas mulheres são mulheres nossas. São mulheres... É o nosso povo, é a nossa gente. E como é que essas mulheres estão seguindo essas brancas que estavam querendo depor o presidente João Goulart, que falavam que vermelho só é bom no batom, olha só! Que nem foice, nem martelo, queremos verde e amarelo, eram essas as falas. Aquilo me doeu o coração. E aí eu pensei alguma coisa nós estamos fazendo de errado, tá faltando alguma coisa nessa história nossa de comunista. E logo eu vi que a gente tinha poucas mulheres no partido. Muito poucas. Raras mulheres. Aí que eu fui me dar conta que estava faltando uma política para as mulheres. Mas eu não tinha com outras mulheres para conversar. Eu trabalhei na imprensa clandestina só com homens, gente. A minha maternidade foi só com homens. Então, os homens naturalizam toda aquela discriminação das mulheres mães. Eles acham que nós nascemos para isso mesmo, para ser discriminada, para trabalhar em casa, para ficar... Enfim, a maternidade, ninguém percebia nela uma construção, uma construção social e que se usa essa discriminação para colocar a mulher em condição de maior inferioridade.

De maior inferioridade. Que inferiorizam as mulheres. A maternidade em determinadas condições, o que é, na maioria das vezes, porque a maternidade é um motivo para você ser demitida do trabalho, é a primeira coisa. Parece que você se tornou mãe, então você é a pessoa... É a pessoa que tem que... Que se sabe lavar, cozinhar, passar, ter paciência. Parece que mãe você tem que ser assim. Uma super mulher, né? E ao mesmo tempo muito fragilizada, porque você não merece todos os direitos que estão ali, exercendo na sociedade, ainda que uma sociedade ditatorial.

E foi muito difícil porque eu não tinha com quem conversar. Eu conversava com os machistas. O meu feminismo nasceu por uma necessidade mesmo, porque eu vi tanto machismo, que eu falava, "Gente, nós não estamos falando em igualdade?" "Não, mas biologicamente, eles queriam mostrar para você que biologicamente você é mais fragilizada. Eu falava, "Eu posso acreditar nisso?" Eu discutia como se fossem meus botões, meus feminismos, como os meus botões. E tinha o meu companheiro, o César, ele também participava dessa aflição, dessa angústia. O nosso feminismo era uma angústia. Até que na tortura, isso ficou pra mim muito forte. Porque eu falei assim, "Olha, todo mundo acha que nós somos frágeis, mas esses militares aqui não acham, não."

Eles tratam a gente, eles faziam questão de falar isso, eles tratam a gente como homens. Então, ou seja, nós somos muito fortes.

Sabe que eu me senti na tortura, eu me senti muito forte?

Eu falei, olha só, eles, né, eu me senti assim, muito mais autodeterminada. Eu vi que a vida e o que eu fazia dependia de mim, ali naquela hora dependia de mim. Era eu e os torturadores. Então, eu construí uma autoconfiança. Eu construí uma autoconfiança e que os feminismos ajudam muito a gente. Nossa, como fortalecem! Eu falei, "É por aqui que eu vou." "É por aqui." E foi uma luta para sobreviver. Foi uma luta, porque na tortura você quer morrer. E depois que eles te largam lá na cela, você quer viver. Você quer tentar viver. Você tá morrendo, mas você quer... "Não, eu não posso morrer, eu tenho que viver." E aquela briga constante, né? Você vive esse contraditório o tempo todo. E aí, então, eu saí da prisão. Na prisão, eu fiquei muito tempo solitariamente, porque eram menos mulheres que eram presas e mais homens, porque os homens eram mais, tinha mais homens presos.

Sempre. Todo presídio que eu fui, tinha mais homens. Então, a cela das mulheres, às vezes, era eu sozinha na cela. A cela chamava "Cela das mulheres", mas era uma. Às vezes eu tive um ou mais mulheres, mas quando eu fui para o presídio mesmo, aí é que eu fui conviver com mulheres, porque eram 23 mulheres. E sempre que vou falar delas, vou agradecer a todas elas, porque que força, que acolhimento que elas me deram, sabe? Então, olha, não tenho nem como descrever. Eu nunca escrevi sobre isso, tenho dificuldade de falar sobre isso, porque eu sou muito política, então tem que falar da política, e aí você não fala dos seus afetos, das suas gratidões. E elas foram... Nossa, como essas mulheres me ajudaram, me apoiaram, me deram força, me deram colo, sabe? Elas me deram tudo que eu precisava naquele momento, e eu tenho que agradecer.

E o dia que eu saí da prisão, gente, eu saí da prisão junto com Eleonora Minecuti, sabe aquela ministra? Eu saí junto com ela. Aliás, nós somos amigas. Eu sou muito amiga dela até hoje. E era amiga antes também, porque eu conheci ela de Belo Horizonte, ela era de lá.

E nós saímos juntas, eu me lembro disso, e eu não tinha dinheiro para pagar um ônibus. Eu lembro que a tia dela, que foi lá busca lá, é que deu o dinheiro. "Não, toma aqui esse dinheiro para você" "Nossa, que é isso?" Ela me deu esse dinheiro e eu saí com uma... O ano que vem vai fazer 50 anos que eu saí da prisão. E aí... Como é que eu... E este ano faz 50 anos que eu entrei, porque eu fiquei um ano. Então, eu saí... A coisa que mais me impressionou foi aquela luz na rua, aquela claridade.

Gente, a liberdade pra mim tem cor, sabe? Ela tem aquela cor iluminada, dourada, porque era um dia que tinha sol, tinha luz na rua, iluminação do sol, né? Então, esse foi um dia muito feliz pra mim, né? E eu fui encontrar muito apoio em mulheres também. Eu fui encontrar...

A primeira mulher que me chamou pra conversar com ela foi a Margarida Gilevois, que é uma mulher aqui da Comissão de Justiça e Paz, que já fez 99 anos este ano, vai fazer 100 anos no ano que vem. Espero que tenha uma bela festa para ela. E ela pediu para eu contar tudo para ela o que tinha acontecido na prisão. E eu falei que tem coisas que eu tenho até vergonha de falar, sabe? Eu tive muita dificuldade.

Eu nunca falei que fui estuprada na tortura, entendeu? E ela falou assim, "mas fale, fale porque isso vai te... Primeiro que nós temos que denunciar o que eles estão fazendo e quando uma pessoa em carne e osso fala que foi torturada, as outras pessoas começam a acreditar também", porque as pessoas não querem acreditar que tem tortura, que era muito comum falar que não tinha tortura no Brasil, mas tinha.

Tinha e tem, a gente sabe que tinha, tem e teve. Então, ela me deu muita força. A mulher que conseguiu, a mulher que me levou para casa dela foi a doutora Rosa Cardoso, que é da Comissão Nacional da Verdade. Também me deu muito apoio, que era minha advogada. E a uma outra que era uma judia, gente, alemã, que me deu o primeiro emprego depois da prisão. Eu agradeço muito que a Ilka também já morreu, mas eu agradeço muito a ela, porque... O que aconteceu? Ela me deu um emprego. Aí os militares, os policiais foram lá falar com ela que ela tinha que me demitir, porque eu era terrorista. Olha só! E elas foram lá falar com ela, mas eu não sabia, né? Porque eu estava aqui trabalhando, e eles foram lá na diretoria. Ela era dona da empresa. Então, ela me chamou na sala dela. Quando ela me chamou na sala dela, eu já tinha recebido o primeiro salário. Eu estava tão feliz, gente! Vocês não imaginam que você tem um dinheiro na mão, você poder pensar assim, agora eu vou alugar um lugar para morar com meus filhos". "Você vai poder ir no supermercado".

"Gente, vou comprar minha subsistência. Gente, vocês não acreditam na alegria que é você ter um salário na mão. Ela estava contente com aquele salário e, de repente, eu vejo ela me chamando para a sala dela. Eu falei, "Ixi, que estranho ela me chamar para a sala". Aí ela me chamou, eu fui e pensei que ela ia me... Alguma coisa errada tinha acontecido. Ela falou assim, "Você foi presa política?" Eu falei, "Eu fui." Ela falou, "Por que você não me contou?" Eu falei, "Eu não te contei porque eu achava que eu não ia conseguir o emprego. Se eu fosse presa política você não ia querer me contratar." Ela falou assim, "Você está sendo processada?" Eu falei, "Estou sendo processada", porque a gente é processada na primeira instância, na segunda, na terceira. Aliás, uma vez presa, você é sempre presa. Eu acho até graça falar "ex presa", porque na verdade, você está sempre na mão da repressão. E é muito estigmatizado, porque a sociedade também tem medo de você, tem muito medo. Então, eu falei com ela. Ela falou assim, "sabe por que eu estou perguntando?" E eu pensei, ela vai falar assim, porque eu vou te demitir,

não vou ficar com uma pessoa que está na prisão, que foi da prisão, está processada, lei de segurança nacional, está perseguida.

Eu estava esperando tudo isso. Ela falou assim, "Não, sabe o que é? Os militares vieram aqui me cobrar para eu te mandar embora, porque disse que você é terrorista." Aí eu fiquei olhando para ela, esperando a conclusão. Ela falou assim, "Sabe o que eu falei com eles? Eu não vou mandar ela embora, não. Ela está trabalhando, está muito bom aqui, eu não vou mandar ela embora não. Aqui na empresa, eu cuido, vocês cuidam lá fora do seu serviço". Ela foi muito valente. "Vocês cuidam lá fora do seu serviço e me deixam eu trabalhar, eu e ela aqui, tá? Aqui tá muito bom". Gente, eu abraçava essa mulher, eu chorava tanto, gente, de alegria. Nossa, olha só, eu não sou uma mulher de sorte, gente, eu sou de muita sorte. Nossa, que coisa. Que gente tão boa, tão maravilhosa. E aí ela me contou a história dela. Ela era judia, alemã, morava em Berlim, aquele nazismo querendo prender todo mundo, matar e levar para o campo de concentração. Ela fugiu para o Brasil. Ela tinha 19 anos quando ela fugiu para o Brasil. Então ela falou, "Eu sei o que é ser perseguida. Por isso eu não vou te perseguir. Eu sou solidária com você. Você vai ficar aqui até o dia que você quiser". E ela foi minha amiga até o dia que eu quis ficar ali. Porque depois eu achei outro emprego. Eu fui trabalhar na imprensa alternativa. Eu fui da imprensa democrática, ou imprensa tabloide, ou imprensa nanica. Tinha vários nomes naquela época. Fui trabalhar no jornal Movimento, que era um jornal de oposição à ditadura e muito censurado. Enfim, foi uma experiência muito interessante. E, ao mesmo tempo, eu fui trabalhar no Brasil Mulher, o jornal Brasil Mulher, que, no meu modo de ver, é o primeiro jornal feminista desse período. É claro que a imprensa feminista já teve outros momentos da história do Brasil, mas naquele momento foi um jornal em plena ditadura.

O primeiro número é lançado em outubro de 1975, que é que no Brasil as feministas aproveitaram o fato de ter um ano internacional da mulher, proclamado pela ONU, pelas Nações Unidas, para fazer o movimento aparecer na rua. O movimento feminista, ele tem data de começar, eu falo assim, enquanto coletiva, enquanto visível, publicitado, que é no dia que é em 1975. Você pode ver as mulheres contra o custo de vida, contra a alta do custo de vida vão para a rua, as mulheres da luta por creche começam também a aparecer, as mulheres pela anistia ampla, geral e irrestrita, o movimento feminino pela anistia, tudo. Quer dizer... Que antes a gente estava pensando, mas quando foi em 1975, a gente aproveitou essa brecha da ONU e saiu. E é claro que os militares ficavam seguindo a gente, ficavam vigiando, faziam comentário do lado da nossa... Às vezes a gente estava sentada ali numa reunião e eles faziam comentários e tudo. Mas, enfim, o nosso jornal saiu em outubro de 1975, exatamente no mês em que foi assassinado Vladimir Herzog, jornalista, aqui no DOI-CODI, em São Paulo. Você vê o significado do feminismo que nós estávamos fazendo ali. Naquele momento, era um feminismo pela democracia, era um feminismo pelas liberdades políticas, pela anistia contra a alta do custo de vida, pela creche. Isso tudo era um feminismo. A gente ia para o sindicato, a gente ia para as periferias. Então, esse feminismo é o que eu trago até hoje. E eu trago esse feminismo comigo. Eu me sinto dentro dele.

Feminista comunitária

Entrevistadoras: Amelinha, é nesse movimento que você falou, quando você sai, vai para o presídio, está lá com 23 outras mulheres. É nesse momento que você deixa de ser essa feminista solitária e passa a ser uma feminista comunitária?

Amelinha Teles

Com certeza deve ser, mas eu não tinha consciência disso, entendeu? A consciência, de eu falar assim, ali eu não tinha consciência não". Eu nem as mulheres ali. Aliás, eu encontro muitas mulheres que falam, "Nós não éramos feministas". Elas falam, faz questão de falar. Eu falo, "Não, eu acho que nós éramos". Porque nós enfrentamos, gente, o que tinha de pior nesse país. Nós enfrentamos com nossos corpos ou com nossas corpos, como as meninas falam hoje, foi ali, o nosso corpo foi, você entendeu, para o campo de batalha mesmo. Então, ali, pode ninguém falar que é feminista, mas nós rompemos com os estereótipos patriarcais, assim, historicamente consolidados na história do país, entendeu?

Ali nós enfrentamos, porque os militares criticavam, porque você era mãe, criticavam porque você não era mãe, criticaram e maltrataram mesmo mulheres que tinham uma... Como é que fala? Enfim, anticoncepcional na bolsa, né? Tinha mulheres que usavam a palavra anticoncepcional, que era... Ali era uma forma de você evitar uma gravidez indesejada. Então, eles criticavam os militares criticavam, os militares criticavam, te torturavam, te torturavam porque souberam que você tinha feito um aborto e torturaram você grávida abortar, te estupraram, te usaram o corpo. Os militares, ali, aquelas 23 mulheres, eu acredito, não sei por que, mas eu acredito que todas elas tenham tido a experiência de serem interrogadas, torturadas nuas, na frente de não sei quantos homens, porque era assim que acontecia com a gente.

Entendeu? Então, acho que eu não falaria assim, tão definido como você, que está escrevendo a história, pode ser, mas porque é um processo.

Mesmo quando eu sentei lá naquela... Na calçada lá em 1964, vendo aquelas mulheres passarem, eu vi que tinha alguma coisa errada. E eu falo assim, "essa é a minha data do meu feminismo. Mas talvez... Eu não sei se eu falei comigo mesma, eu sou feminista, não lembro disso, entendeu?

Eu fiquei mais feminista na clandestinidade, foi quando eu comecei a ler o Pasquim. Como eu lia todos os jornais, eu lia todos os jornais. Eu era da imprensa, imprensa você tem que ler. Fazia sinopse e encaminhava para o Comitê Central. Era uma das minhas tarefas. E aí eu vi que o Pasquim, com aquele machismo dele todo, e ele era um jornal instigante, Nossa, era muito bom você ler o Pasquim, porque ele é um humor machista e tudo, mas era o que a gente tinha de melhor, você sabe? Olha só, você vê que quando a coisa tá ruim, você tem que aproveitar o que tinha ali. Eles eram muito ousados também, sabe? Eles criticavam aquela milicada toda, era muito engraçado. E eles receberam a Betty Friedman, aquela feminista americana, ou estadunidense, melhor dizendo, que era a que fez a Mística, uma mulher mística.

Eu nem lembro o nome, mas vocês conhecem, né? Todo mundo conhece, né? E então eles criticaram, aí eu fiquei, nossa, aí eu posso falar o que eu falei, eu sou feminista, eu sou essa mulher aí. E eles chamavam ela de feia, mal amada, e eu falei, essa mulher que eu sou. Então, essa Betty Friedman que eu nunca vi na minha vida, eu só vi no Pasquim, e parece que ela chegou aí num programa de televisão, mas naquele tempo, pelo menos, eu assistia na televisão. Eu só assistia na televisão na hora do noticiário, para ver se não tinha aquela famosa manchete "terrorista morto em tiroteio", né? Que aí eu queria ver qual era o companheiro ou a companheira que tinha sido assassinada. Mas por conta disso, porque eles colocavam no jornal, às vezes, no Jornal Nacional, e punha foto, e falava "terrorista morto em tiroteio", tal, não sei

se você lembra. Enfim, nós fomos chamar de terroristas pela mídia, pela imprensa. Eu acho que a imprensa nos deve isso.

Eu acho que a imprensa sempre nos deve isso, tratar as pessoas com respeito. Venha conhecer a história, sabe? Para publicar a história conforme a história é, sabe, eu gosto de chamar de terrorista, terrorista é o Estado, o que o Estado fez com esse...

Não é comigo, é com as pessoas que lutavam e com a população em geral, você vê o relatório da Comissão Nacional da Verdade, que absurdo que eles fazem. Bom, eu fiz muita discussão dentro do PCdoB a respeito do feminismo, aí eu fui fazendo, e sempre com muita dificuldade, porque o machismo prevalecia. Então, todas as vezes... Hoje eu não sei como é que eles estão, espero que estejam... Não sei. Hoje eles devem estar tão mal quanto nós todos. Porque a coisa está muito ruim, né? Mas, pelo menos, nós estamos na luta. Espero que estejam na luta iluminados. Mas eles não eram assim, não. Eles não eram e não sei o que. As instituições partidárias são muito machistas, de modo geral. Como é na sociedade, não é que eles inventam machismo.

E também quando eu falo do machismo, é histórico no partido. Eu vou trazer um dado para vocês, que não sei se vocês já ouviram falar, ou já leram, estudaram, a grande teórica feminista de esquerda, e para mim foi a primeira que eu levo dos anos 60 para cá, foi a Heliete Safiote. Foi a grande, ela é a grande. Não adianta, ela é a grande.

O pessoal fala "nossa, é porque você era amiga dela". Eu era amiga. Mas ela era grande. Teoricamente, ela lia tudo, a gente estudava tudo. E era uma debochada. Porque feminista tem que ser crítica. Não dá para ser feminista boazinha. Não existe feminismo boazinha. Se for boazinha já é estranho. Porque ela tem que ser crítica, ela tem que ir para o debate. Não tem outro jeito. Nós vivemos em uma sociedade patriarcal. E a Heliete... Ela escreve no livro dela "A Mulher na Sociedade de Classes", "Mito e Realidade". E ela mostra um dado ali que nos anos de 1957, acho que 1957, não estou lembrando agora, o Juscelino Kubitschek era o presidente da república, ele teve o apoio dos comunistas para se eleger, e acho que até deu cargos para comunistas e tinha uma federação das mulheres do Brasil naquela época, uma organização de mulheres. E aí uma discussão foi feita também, porque era uma política que vinha do comunismo internacional, mas que tinha mulheres interessantes ali. É importante estudar. Hoje eu faço muita questão de estudar a história das mulheres, porque a história das mulheres às vezes conta para a gente muito mais a história dos feminismos do que às vezes as próprias teorias.

Teoria é bom porque é um instrumento que você tem ali na mão para te iluminar mais o caminho. [Começa a passar uma música ao fundo] E aqui, de vez em quando, é assim. Eu moro aqui num muquifo, sabe como? Então o pessoal resolve botar música.

E aí, então, essa federação foi fechada pelo Juscelino Kubitschek, que era considerado governo democrático, à pedido das senhoras católicas, que diziam que essas mulheres comunistas iam para o morro para ensinar sobre subversão, sei lá, ensinar comunismo, alguma coisa assim, no morro, nas favelas. Então, era para fechar. E o Juscelino fechou, e os comunistas e os homens não fizeram nada. Você já viu algum protesto de homens? Pega ali na história. Eles tiveram tanto espaço e não falaram nada. E o que fizeram? Então fecham a federação, o espaço das mulheres, isolam as mulheres, porque se nós não podemos estar organizadas, nós ficamos isoladas, solitárias. Ficamos fragilizadas. E daí vem o golpe, e o golpe usa quem, gente? Usa as

mulheres para dar o golpe. Vocês estão percebendo o paradoxo da coisa, que é demais? Eu vi isso.

E agora na questão do governo Dilma, eu vi isso também. Por quê? A Dilma foi muito perseguida e foi golpeada. O governo Dilma foi golpeado porque era uma mulher, sem dúvida nenhuma. Ela era mulher de esquerda, tinha sido da guerrilha, foi torturada, inclusive, pelo Ustra, assim como eu também. Então, eu tenho muita identidade com a Dilma. Eu tenho. Além da mineirice, que ela é mineira também. Então, eu falava assim, "Nossa, nós temos tudo assim, né? Embora ela seja uma mulher de uma classe média e tal, eu já não era o caso. Eu já sou de uma classe mais popular, vamos dizer assim. Mas nós somos de uma história muito parecida, né? Muito parecida. E eu me identifico muito com ela. Quando ela ficou pressionada lá, porque eles pressionaram ela antes de se eleger, que ela teve que assinar uma carta, que ela não ia falar de aborto, não teve uns negócios assim, gente? Umas coisas assim. Ela foi pressionada, teve o outro candidato lá que dizia que ela era aborteira, terrorista aborteira. Quando passou isso, a gente via essas informações. E quando ela foi golpeada, antes de ser golpeada, no ano de 2015, eles obrigaram a ela a tirar gênero do Plano Nacional da Educação. Vocês se lembram disso? Que até foi o ministro, o Renato Janine, que é um cara progressista, é uma cara democrata, é um cara bom.

Ou seja, tirou. E o que que deu? Adiantou? Não, piorou a situação. **Quando a gente abre mão dos direitos das mulheres, a gente acaba piorando a situação para toda a sociedade.** Porque o mal que está sendo feito hoje é um mal muito grande para as mulheres, mas é para toda a sociedade. O que está vendo aí o que está acontecendo.

Então, essa questão das mulheres, dos comunistas, da esquerda, eu falo, considera ainda como uma coisa secundária. Se der, a gente faz uma secretariuzinha para a mulher. Se der, a gente faz uma coordenação. Faz um cantinho, uma salinha ali para elas, gente, né? Afinal de contas, elas são tão legais, né? Então, e fica nisso. Não se entende como as mulheres fazem parte. Nós somos seres. Então essas questões de gênero, assim como de raça etnia, são questões estruturais da sociedade, do Estado. Ou a gente enfrenta de frente com toda a demanda que vem, que não é pouca, não é pouca nem fácil, porque historicamente nós somos construídas como seres inferiorizados, tanto nós quanto os pretos, os negros, nem tudo. Então, a gente, os indígenas, todo mundo, só o branco, rico, é que não é inferior, o resto todo mundo é inferior.

É como se fosse descartável. Então, eu penso que... Eu não quero aqui condenar a esquerda, não que eu sou de esquerda. Eu sou de esquerda. Sou e com muito orgulho. E com muita luta, conquistei esse título de ser de esquerda. Não foi fácil, não. Mas a esquerda sofre muito os reflexos da própria sociedade que vive. É uma sociedade assim, a esquerda vai se adaptando a essa sociedade, ao invés de propor uma mudança pra essa sociedade. Se ela adapta, tem esses preconceitos mesmo, então pronto, vamos aceitar, porque já que é assim mesmo, vamos aceitar. E vamos aceitando.

Então Dilma, não fala de aborto, porque você é mulher, que você é guerrilheira, não fala, tá bom, não fala. Adiantou não falar, entendeu? Adiantou. Mudou o quê? Então, nós temos que enfrentar, nós temos que enfrentar. E só pra concluir, gente, infelizmente eu falo demais, eu tenho muita história, eu sou muito velha, então, velha tem muita história pra contar, mas é o seguinte, o que está acontecendo hoje no Brasil tem muito a ver com a gente colocar como secundário esse passado recente. Isso já passou, não é, gente? É secundário. Vamos pensar pra frente. É como se o passado bate no presente, bate pesado.

Quando eu vejo esses dois, eu estou ouvindo as informações sobre esses dois desaparecidos, o Bruno Araújo e o Dom Filipes, eles foram mortos. A razão, a gente até imagina e imagina muito no real. E o processo, e o modo de operação. Os nossos companheiros morreram assim. Nossas companheiras. Mas nós... “Não, isso passou, né, gente, agora vamos... “ Pronto, aqui é assim, qualquer coisa, vamos para a Paulista, né? A gente põe uma camiseta vermelha e vamos para a Paulista. Tá bom, mas esse é o presente. Mas esse presente tá carregando o passado. Está carregando forte. Então é isso, gente. Eu vou deixar para vocês agora.

Redemocratização e atuação popular feminista

Entrevistadoras:

Amelinha, você nos deixa aí sem fôlego, com tanta... Experiência e tanta vivência, né? E nós entendemos que essa reparação, o Brasil deve uma reparação, né? Já que não aconteceu como em outro país, como a Argentina e o Chile, né? Uma justiça de transição justa. Claro, nós avançamos. Muito com a Comissão Nacional da Verdade, né? Ela nos ajuda muito a pensar nesse passado recente e entender também esse estado violento que perpetua até 2022. Nossas questões vão mais para pensar agora a relação com a proposta das PLPs, pensar como que se organizou, como que foi pensada, quais são os objetivos? Porque agora é a nossa casa, nós somos PLPs, PLPs de Goiás. Estamos aí fazendo cursos, né? Estamos formando outras mulheres e a gente está seguindo o que você plantou. Olha a nossa responsabilidade, né? Seguir o que você propôs.

Amelinha Teles

Aaaaah vocês fazem muito melhor. Vocês estão crescendo muito. Olha, o processo chamado de redemocratização, eu acho também um nome estranho, não é? Toda gente tem questão de redemocratização. Depois da ditadura, se é ditadura, militar foi de 1964 a 1985, aí então já chamou redemocratização, Nova República, eram os nomes assim. Comentários à parte, o que aconteceu foi o seguinte, foi convocado, nós lutamos, nós feministas, batemos de frente com a legislação patriarcal, autoritária. Tanto a legislação e a interpretação dessa legislação também e a aplicação nas políticas públicas. Quer dizer, se a gente for ver na família, nós éramos subalternas ao homem. Ele existia ou não dentro da família, e nós éramos subalternas. A lei colocava dessa forma, inclusive não queria nem dar, às vezes, título para uma mulher, título de propriedade, essas coisas.

Na educação, nós éramos mais escolarizadas que os homens, tivemos mais escolaridade que os homens, apesar de tudo. Mas a gente tinha que ficar naquele lugar, no espaço feminino da educação. Não podia extrapolar daqui. Eu tinha muita dificuldade para sair daquele espaço. Na saúde, o nosso corpo só era lembrado, né? Foi por isso que a gente questiona essa expressão, esses programas materno infantil, saúde materno infantil.

Quer dizer, só mãe. E a mulher tem o direito de não ser mãe e a mulher tem o direito de ser atendida em todas as fases da sua vida, independente de ser mãe ou não. Entendeu? Então, a

saúde tem que ser, né? Por isso que a gente lutou e agradeço muito aquelas feministas que até tem aí de Goiás, de Goiânia, ou de Brasília, que ajudaram, que fizeram dentro do Ministério da Saúde, o programa de assistência integral à saúde da mulher no país. Com todas, digamos assim, as lacunas que tem esse programa, mas foi muito... Nos deu muito fortalecimento, porque nós falamos direito de decidir sobre o nosso corpo e como, se nós nem conhecemos o corpo. Então nós fomos obrigadas a conhecer o nosso corpo, o que foi muito bom, e a discutir como é que o nosso corpo estava sendo tratado pela sociedade, pela medicina.

Olha, nós tivemos muita discussão com esse feminismo que veio, ele veio rompendo com debates, trazendo novas informações e isso fez com que, enfim, num determinado momento fosse convocado uma constituinte. Com essa constituinte, gente, o que nós trabalhamos, vocês não imagina, que nós trabalhamos tanto do lado de fora para mobilizar mulheres para invadir os partidos.

Foi aí que os partidos que ficaram com raiva da gente, porque a gente estava com as pessoas que não entram no partido e vão ser candidatas. A gente fazia essa campanha, esse partido que ficaram possesso de raiva, entendeu? Porque quem decidiu o partido, quem vai ser candidato, somos nós homens aqui que decidimos. Então vocês estão querendo aparecer, vocês estão querendo ser candidata. É um discurso bobo, parece de criança, sabe aquela coisa? "Ah, mas a bola é minha", entendeu? "Olha você, amor", aquelas coisas.

Bom, mas a verdade é a seguinte, que nós tivemos o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que foi uma conquista feminista, já tinha tido essa conquista em nível estadual, tanto em Minas quanto em São Paulo, mas ela em nível nacional, e depois a primeira presidenta, a gente foi a Ruth Scobar, não esqueçam de essa mulher, como ela diz, ela mesmo diz, né? Ela tem um livro que saiu com a biografia dela, fala assim, "nem tudo"... Como é que é? Eu agora não lembro, eu sou assim... Vocês pensam que falam de tudo mentira, não é não, tem muita verdade nisso que falam. Quer dizer, falavam muito mal dela, e ela falava assim, nem tudo é mentira, não, nem tudo é, porque tem muita verdade nessas falas aí, porque ela era demais, eu acho que a Rute Scobar foi perfeita, porque ela rompeu com aquela estrutura formal, patriarcal, ela foi com tudo e levou.

E nós aqui fora também, nós fora, nós do movimento, que não eram institucionalizadas, nós também, nós ganhamos muita força, passamos a acreditar muito em nós, no que nós queremos, nós fomos com tudo. Então a gente brigava com os partidos, brigava com a igreja, porque a igreja não queria que a gente falasse de aborto, vamos falar assim, porque nós é que morremos de aborto, não são vocês. Então aquela história, né? Vamos falar assim, violência contra as mulheres, nossa gente, a esquerda achava que você tratava de violência contra as mulheres. Eu não tô falando da esquerda porque a direita nem sei, a direita é sempre horrorosa, quando ela aparece, ela fala tanto, logo a gente bota ela pra fora do movimento. "Ah, não, minha filha, você é liberal, direita, capitalista?" "Ah, filha, vai procurar sua turma né? Não é aqui, é o nosso espaço." Então, aquelas pessoas que falavam assim "não, gente, mas se a gente vai denunciar a violência contra as mulheres, nós vamos denunciar o trabalhador, porque quem bate é o trabalhador, nós somos a favor da classe trabalhadora". Olha a confusão que é. "Nós somos a favor da classe trabalhadora, sempre. Aqui é porque nós somos trabalhadoras.

Tem uma Letícia Parker, se não me engano, ela deu uma entrevista aí, em algum jornal, e ela fala assim, o proletariado brasileiro é feminino e negro. E a verdade, **quem é a grande massa trabalhadora aqui no Brasil? São as mulheres e as pretas.** E, aliás, a própria ONU traz essa

informação. Quando ela fala que o trabalho no mundo, dois terços do trabalho no mundo são realizados por mulheres. Então, nós somos grandes. Então, quer colocar a questão da classe lá na frente, tem que colocar a mulher, porque a mulher que é a maioria da classe, trabalhadora.

Agora, nós, na Constituinte, somos interessante, nós chamamos mulher de tudo quanto é lugar, abrimos esse espaço, abrimos com muita luta. E as mulheres negras vieram com tudo, também as mulheres negras. Tinha essa mulher negra na constituinte, tinha a Lélia Gonzales, que fazia aquele discurso. Tinha muita mulher preta trazendo reivindicações em que nós, feministas, pelo menos as feministas que ali estavam participando, eu vou falar que todas as feministas são antirracistas, mas aquelas que estavam ali eram. Eram e somos. A história da África. Leia, gente, uma hora. Não sei se vocês tiveram a oportunidade, mas eu tinha até vontade. Eu tinha vontade que as promotoras legais populares conhecessem tudo isso. Nossa, então, realmente, eu não sirvo nem para orientar, porque eu... Gente, eu queria tudo isso. E elas ficam doidas, porque elas têm um monte de problemas. E eu tenho que ter tudo isso no curso? Nunca dá, né? Mas eu gostaria. E pegar aquela carta das mulheres brasileiras aos constituintes, que está na internet, pega aquilo. **Nós é que reivindicamos que tivesse a história da África no ensino.** Está lá. A gente pediu licença e paternidade, gente. Nossa, nós fomos trucidadas, pedindo licença e paternidade. Aliás, acho que não está escrito exatamente desse jeito, mas elas chegaram assim. Aliás, gente, eu sou um parente. Acho que em setembro saiu esse livro que eu escrevi, que chama "Feminismos, Ações e História das Mulheres". História das mulheres? Acho que é isso. Ou de mulheres, não sei. Eu acho que é das. Agora eu estou na dúvida, entendeu? Eu teria que olhar o que eu pus, o nome que eu li. Mas eu falo dessa história, viu? Da constituinte. E eu ponho uma cartinha das mulheres lá de... Acho que é em Embu das Artes, né? Ou Itapicirica da Sé. Alguma cidade próxima aqui da... São Paulo. É a greve de São Paulo, é a greve de São Paulo, a região metropolitana de São Paulo, tem uma cidadezinha aqui que tinha um clube de mães que elas escreveram assim. Põe na carta, põe na constituinte, constituição, porque todo mundo fazia maior confusão, o que é uma coisa, o que é outra. Tinha gente que já achava, não, nós aprovamos lá, eu falei, nós aprovamos na carta, mas quem aprova é lá dentro, você tinha que explicar, né?" Porque eu falava, "não, já escrevemos isso aí, já é lei, não é assim. Espera só um pouquinho que eu vou abrir.

Aí, elas. Escreveram assim: "olha, tem que ter uma lei para não deixar os maridos baterem nas mulheres". Então, você não podia escrever exatamente assim, como um projeto de lei, né? Você não vai escrever isso. Mas a gente via que tinha que ter essa lei contra uma lei que garantisse que seria contra a violência contra as mulheres. Na lei teria que estar escrito isso. E era uma discussão enorme. Nós discutimos com muitas mulheres. Conseguimos na Constituição, vocês já devem ter ouvido, de vez em quando dão essa notícia, pelo menos nos meios feministas, **porque essa história é muito esquecida.** Eu acho que a gente tem que frisar isso. 80% das reivindicações das mulheres foram aprovadas, daquela nossa carta. Então, nós conseguimos, pela primeira vez que na Constituição tivesse escrito, "Homens e mulheres são iguais em direitos e deveres", que nós invertemos, a gente **põe "mulheres e homens são iguais em direitos e deveres"**. E, quando, em 1988, em 1989, 88 é a promulgada da Constituição, 89, eles, eu acho que é o ministro, não sei lá quem que é o ministro, mas que fala que o Conselho não tem mais necessidade do Conselho, porque as mulheres já conseguiam com igualdade. Quer dizer, o idiota é uma coisa que está no papel, entendeu?

E até você reconhecer isso e transformar isso numa política pública, no serviço adequado. A gente foi sempre ficar no papel ali, né? Mas a coisa foi ficando muito difícil. A década de 90 a

uma década, muito difícil. Não é a primeira vez que a gente passa momentos tão difíceis, não foi muito difícil. E eu falo assim que nisso eu passo a participar, eu vou num seminário latino americano do CLADEM, que foi eu e a Denise Dora, que hoje acho que é do artigo 19, mas que era do Grupo THEMIS, que eu tenho muito carinho pela Denise. Nós fomos para ver as experiências. E as experiências falavam de educação jurídica para as mulheres. Educação jurídica, orientadoras jurídicas, enfim, era tudo em espanhol e nós aqui no português. E ficamos... Não, tem um grupo lá, tem um grupo que é lá da Paraíba, eu acho que elas se chamam juristas populares. Eu acho isso o máximo, né, gente? Para mim é o máximo. Juristas populares. Porque todo jurista acha que ele é branco, poderoso, homem. Não, tem os juristas populares. E nós vimos aquilo. E o que nós pensamos? Eu troquei muitas ideias com a Denise naquele tempo.

E depois eu vim aqui para São Paulo e pensei, gente, nós fizemos toda essa luta e eu sempre fui de favela, periferia, rua, sindicato, esses são os meus espaços habituais. Eu falava assim, eu vi a mulher falando, eu não sabia que tinha isso na lei e na Constituição. Quantas? Eu falei, "Gente mas nós lutamos tanto para ter isso e vocês nem sabem?" Quantas entrevistas nós fizemos, quantas manifestações nós fizemos, quantas vezes nós fomos no Brasil, ninguém estava sabendo. Nós temos que pensar nessa educação jurídica para conhecer os direitos que nós conquistamos na Constituição. Essa foi a ideia inicial. Entendeu? Essa foi a ideia inicial, de defender a Constituição. E é interessante que aí tem um monte de histórias, não sei se vocês têm paciência para ficar ouvindo, mas é o seguinte, as promotoras legais e populares vieram e é engraçado, nós somos assim, né? Nós pensamos "Ah, se a gente faz um ano, dois anos, três anos, elas vão contando pras outras e não precisam mais. Não precisam mais, né, gente? Um ano, dois, um. Não, até três anos, tá bom. Hoje faz três anos. Não precisa mais, não.

Gente, nunca mais parando, né? Nós estamos praticamente... Esse seminário latino americano foi em 92, está fazendo 30 anos, **30 anos**. Agora até merecia um artigo mesmo, viu, gente? Os 30 anos. E tinha que escrever eu e a Denise. Mas eu vou até passar um zap pra ela, né? Quem sabe ela quer. Porque... E assim, sozinha, sozinha não vou fazer não, porque... Como é que fala? Ah, eu tenho muita coisa pra fazer, gente. Nossa, não dá tempo. Não dá tempo, né? Ficar inventando mais coisa pra mim mesma. Não dá, né? Aí também já é sem graça.

Mas aí... O que a gente viu? A gente viu o seguinte, que... Nessa década de 90, depois passada a década de 90, que a gente ficou pensando. Porque as mulheres não queriam... Nossa, as mulheres começaram a achar que tinha que ter... "Não, mas já fizemos três anos, já tá bom." "Não, vai fazer..." Nós estamos fazendo até hoje. Entendeu? De vários formatos. Os temas variam, mas a base nossa foi a Constituição, os direitos humanos. E eu vou explicar por quê, porque naquela década de 90, o movimento teve um esvaziamento. **Teve um esvaziamento por causa do empobrecimento.**

Ali já começou o Estado neoliberal, a redução das políticas públicas, das políticas sociais, o Estado mínimo, Então tudo aquilo que a gente reivindicava, que estava lá na Constituição garantido, a gente não conseguiu aplicar, por conta que a aplicação dessa Constituição exige um Estado democrático. Fortalecido, estruturado. E nós não temos ele desde os anos 90. Agora eu nem comento, gente, porque esse homem aí está destruindo tudo. Gente, olha, francamente, quando chega em outubro, o pessoal tem que pensar, pensar antes, né? Quando chegar em outubro, decidir. Porque não sei se vai... Daí vai ter que mudar!. Vai ter que mudar, não tem como, isso aqui é a morte. Esse cara é da política da morte. Da anti vida, do anti humano. Gente que horror, que horror esse cara.

Então, mas o ano 90, a década de 90 foi uma década de esvaziamento do movimento. Porque começou a Sônia Alvarez, que é uma professora lá dos Estados Unidos. Você já ouviu falar? Não. Ela fala que a década de 90 é a década da ONGização. Com a ONGização já ouviu falar disso? Então, por quê? Muitas feministas são muito preparadas intelectualmente, profissionalmente, e elas não tinham espaço. Fechou o mercado, o serviço público, a universidade, eles não faziam concurso.

Quem fez universidade nesse Brasil, gente, pode falar o que quiser, foi o presidente operário, analfabeto, esse é que fez. Porque o outro lá, que era o príncipe da Sorbonne, o Fernando Henrique, ele não fez, não abriu concurso. Ele não fez, não é desse lado. Essa é a nossa história. Engraçado, que a gente esperava que ele fosse da maior força. Porque ele é um cara intelectual, famoso. O Lula não, trabalhador sindicalista. Pois ele fez e botou preto. Na universidade. O que faz diferença.

A gente sente nas promotoras. Porque a promotora legal popular é o movimento vivo, gente. É o feminismo popular. É o feminismo interseccional. Isso não. É aquele interseccional, aquele que traz raça, classe, sexo, gênero, você entendeu? E orientação sexual e intergeracional, enfim, tudo isso aí. É o movimento que traz. Então ele é movimento. Por isso que o nosso trabalho hoje é um trabalho de lidar com o movimento, de participação. Não dá para ser um cursinho. Não é um cursinho. "Aqui vocês não vão ter cursinho, coisa esse nenhuma. Aqui vocês vão ter participação, atuação." Então, isso que nós fizemos. E na década de 90, com esse esvaziamento, porque uma ONG é ótima, não vou falar que não é boa.

Nossa, o que elas produziram de conhecimento para nós, elas fizeram o que a universidade estava tentando fazer. Na década do Lula, Dilma, na década do Lula. Na década do PT, a universidade começa a produzir muitas pesquisas, abre universidade, universidade diferente. Eu tenho amigas, espera um pouquinho só, gente, que está tocando aqui. [celular toca]

Amelinha Teles

Então, essas ONGs têm um valor enorme, mas elas não são de massa. Massa é um termo feio de falar, tá completamente fora de moda. Porque massa mesmo é de pão, de bolo, essas coisas. Mas eu quero dizer assim, não é aglutina, não aglomera. E o nosso é a aglomeração pura, né? Por isso que nós estamos sofrendo, inclusive, muito com essa pandemia, porque o nosso trabalho é de aglomeração. Porque a gente faz a auto-organização, faz a autosustentação, por exemplo, aqui nós fazemos almoço, faz bazar, faz brechó, faz não sei o quê, porque nós queríamos entrar no lugar. E isso é só aglomeração, fora as manifestações na rua, vamos lá, vamos fazer uma faixa, nós precisamos do dinheiro para fazer aquelas coisas, né, que hoje nós estamos sofrendo com isso, tá muito duro. Nossa... E as promotoras legais populares, houve um esvaziamento no feminismo e as promotoras legais e populares preencheram esse esvaziamento, elas trouxeram essa vida. Como dizia uma metalúrgica, e eu até cito ela nesse meu livro, "É o seguinte", ela dizia nos anos 70, ela já morreu. "Nosso feminismo veio para ficar", porque diziam que tinha onda. Eu sou contra esse negócio de onda, onda, desce, sobe, não.

Isso é a naturalização do nosso movimento. O nosso movimento não é natural, não. O nosso movimento é uma construção histórica. Nós decidimos fazer o movimento. Você entendeu? Não é porque eu sou mulher que eu já sou do movimento. Não é isso. Eu estou construindo

isso, esse processo. Então, ela falava assim, “nós viemos pra ficar, não tem esse negócio de onda, não. Nós estamos aqui na rua e não vamos sair mais”. Ela falava isso. E de certa forma, nós mantivemos isso nos anos 90. Quanta coisa nós fizemos. Hoje em dia, esse juizado de violência doméstica e familiar, quem inventou esse juizado fomos nós. Eu tenho documento aqui na União, falando isso, discutindo as promotoras legais populares. A gente até propõe um... Nós chegamos a propor um juizado. Para crimes no âmbito doméstico e familiar. Um negócio é assim. Até eu lembro que os juízes falaram assim, "Nossa, então a família tem muito crime, né?" "Vocês estão querendo um juizado." Eu falei, "Tem. É que esse crime é invisível." "Quantas mulheres são espancadas, são estupradas, são assassinadas." E vocês não entendem. Porque ele falou, "Nossa, que absurdo. Vocês estão querendo dizer que a família é altamente perigosa." Ele falou, "Pode ser." "Ela pode ser uma grande base para nós, mas ela é uma base altamente..." "As relações são violentas, tem a violência”.

Então nós trouxemos isso e... E é isso, né, gente? Então, por isso que tem as promotoras. E que hoje eu vejo assim, eu acho que nós começamos num formato, um formato que era muito vinculado à instituição, direitos humanos, a gente queria... E fizemos, né? Trouxemos muito impacto para a sociedade. Por exemplo, a gente queria, né? A gente queria se achar, se aparecer, entendeu? Porque muita gente criticava a gente, inclusive feministas, né? "Vocês vão ficar com direito aí?" "Vocês vão com direito patriarcal?" Não, nós estamos desconstruindo esse direito. E quando a gente vai desconstruindo esse direito patriarcal, nós estamos buscando condições para desconstruir isso na sociedade, seja em qualquer área. Que o patriarcado ele perpassa por todas as áreas. Inclusive, o patriarcado não é uma prerrogativa de homens, é de mulheres também. As mulheres também assumem o patriarcado. Aliás, ele existe. A Helliete Saffiote que falava que o patriarcado existe porque tem mulher que depende. Por várias razões, não sabemos, mas isso é histórico. Tem mulher que, nossa, a gente está vendo aí a nossa, quer queira que não, é a ministra, a Damares, o que é aquilo? Ela defende o patriarcado.

É o mais cruel do patriarcado. O lado mais perverso do patriarcado.

Então, nós passamos por essa fase, então, por exemplo, eu ia falar pra vocês, nós fomos aí no STF, em Brasília, nós conseguimos um ônibus, alugamos um ônibus e fomos pra aí. Arranjamos uma amiga, não sei como, alguém arranjou uma casa, e a gente chegou lá e podia comer, tomar um café e tudo, e ia lá pro STF. Aí nós tomamos café de manhã e fomos lá pro STF. Chegamos lá e eles não queriam deixar a gente entrar, porque nós estávamos todos de calça comprida. Porque a gente viaja de calça comprida, né, gente? Que é frio nas pernas, é mosquito, não sei o que de você vir de ônibus. Nós viajamos 16 horas. Aí, olha, sabe o quanto de dinheiro que nós tivemos que ter, né? Nós tivemos que ter dinheiro pra alugar o ônibus e esperar a gente, porque depois nós íamos voltar nesse ônibus. Pra almoço, que na viagem, você tem que almoçar, senão não aguenta de fome, né? Água e tudo mais. Enfim. Aí quando nós chegamos lá eles não quiseram deixar a gente entrar e foi um quiprocó. Se não me engano, vocês vão achar isso no Diário Oficial ou do dia 16 de outubro de 1996.

É por aí, viu gente? Ou 17 ou 18. Vocês procuram num desses três aí. E aí, quem era o presidente do STF, era o Sepúlveda Pertence. Então nós falamos, gente, nós viemos lá de São Paulo, viajamos 16 horas e vocês vão deixar a gente lá de fora, nós somos promotoras legais populares, que eles nem nunca tinha ouvido falar nisso. Existia a menor ideia que existia isso. Nós somos promotoras, nós estudamos a Constituição, nós estudamos o artigo 5º, então a gente fazia questão, sabe? Nós estudamos os tratados internacionais, então os caras ficavam olhando assim pra nós, como é que pode? Essas mulheres estão querendo o quê? Tão querendo tirar sarro de

nós, né? Estão querendo... Aí, conversa vai, conversa vem, apareceu, tinha um... Um assessor do ministro lá, né? Que conhecia a gente. Ele até deu o nome, o nome é Marcos Ribeiro. Eu não sei se ele ainda é vivo, se tá lá, onde tá. Mas ele tinha ouvido falar assim, e ele falou assim, "não, eu vou conversar com o presidente, para fazer uma exceção. Vocês entram hoje". E aí ele conseguiu, e nós entramos. Nós assistimos duas audiências no STF. Uma era da UNE, acho que era em relação a...

Se não me engano, a UNE... Não sei se era negócio da carteirinha ou se era negócio de cota, agora não estou lembrando. E a outra era do MST, que foi muito interessante. As duas audiências. As mulheres ficaram encantadas de saber que o assunto que você vive lá, na sua história, aparece aqui no judiciário, aparece desse jeito, sem você poder entrar, você tem que negociar. Mas foi tudo muito interessante.

Entrevistadoras:

Não podia entrar de calça comprida?

Amelinha Teles

Por quê? Aí vocês vão ver nesse diário oficial, não vai dizer que foi nossa exigência, porque nós falamos, gente, esse negócio aí era muito atrasado, né? Por que, gente? Não podia andar de calça comprida. Porque a Chiquinha Gonzaga, que vivia no século XIX e parte do século XX, ela foi uma das primeiras a usar calça comprida no Rio de Janeiro, porque não podia. Mas como ela gostava de fazer as roupas dela, ela fez, ela gostou da calça e tal e andava. Mas ela era muito mal vista, né? Ela era muito estigmatizada. Ela foi muito discriminada a vida inteira. Mas ela fez o que quis, né? Então a Chiquinha Gonzaga é uma que tá no meu livrinho. Eu ponho ela no meu livrinho. Porque ela fez o que ela achava que tinha que fazer. E trouxe grandes contribuições pra toda a sociedade, né? Ela trouxe.

Então, eles revogaram a portaria, o Sepúlveda Pertence, ele entra na história graças a nós, porque revogou a portaria que proibia as mulheres de entrar de calça comprida. E que sai nesse dia 16, ou 17, ou 18 e graças às promotoras legais populares.

Então, isso, gente, isso causou muito empoderamento pra nós. E todo mundo falando "nossa, manda essas promotoras legais populares ir lá, porque elas conseguem". Entendeu? Nós tivemos um outro caso também, que é o estupro. Quando o estupro ocorre no local de trabalho, teve uma menina que sofreu estupro lá nas promotoras. Nós fizemos discussão com todo mundo e resolvemos levar o caso à frente. E é toda uma história, né? Mas o..., aí, um assistente social até que falou "Não, vamos entrar com a CAT", aquele comunicado de acidente de trabalho. Teve feminista que falou "não, estupro não é acidente de trabalho". Mas pode ser também é uma forma dela se afastar do trabalho conseguindo o salário. Ela se manteve com o salário até que se resolvesse a situação. Então foi uma coisa muito interessante, entendeu? Foi interessante. E aí nós conseguimos. O INSS ficou morrendo de ódio de nós. Por quê? O primeiro dia que ela conseguiu essa CAT, e saiu no jornal, no Estadão. A gente avisou no jornal. E eles acharam legal. Aí, pô, saiu no jornal, saiu na Globo, saiu não sei aonde. Aí, no outro dia foi não sei quantos advogados e mulheres lá pedindo também que reconhecesse o estupro.

Eu lembro que no outro dia, tiveram que reconhecer 24 casos de estupro, um negócio assim. E foi assim. É claro que agora não temos mais lei trabalhista, o INSS nem tem funcionário mais, nós estamos vivendo um momento difícil de garantir que esses direitos sejam efetivos. Então se inventam outras formas também de luta. Aqui tem PLP LGBT, PLP das pretas, tem PLP das mais de 50, enfim... tem PLP de tudo quanto é jeito. Cada um se organiza. Umas fazem feirinha, outras fazem atendimento, outras fazem sarau, outras participam do Bloco Carnaval, que nós chamamos de Bloco Feminista, Dona Iaiá. Então, cada um vai se achando, né? Cada um se acha num determinado espaço, entendeu? O importante é que tem até a Rede Nacional de PLPs, pra mim era meu sonho ter essa rede. Gente, quando eu fui falar na rede um dia, tinha mulher do Acre, tinha mulher não sei de onde. Aí uma mulher falou assim, "olha, agora que tem essa rede, e eu sou promotora legal popular, e eu falo que na minha cidade todo mundo me respeita". Porque antes eu falava, sou promotora legal popular", "ah, e daí? Mas agora tem uma rede. Então eu falo, "tem a rede".

Então faz... É um empoderamento para as mulheres, é um caminho. Porque nós temos que ser reconhecidas para a gente se manter unidas e na luta. Então, acho que é por aí.

Feminismo interseccional

Entrevistadoras:

Amelinha, a gente tá aí com mais de uma hora de conversa, e a gente não quer atrapalhar você pegar seu sol, e você falou que hoje saiu um solzinho maravilhoso aí. Mas se você puder, só mais um pouquinho, falar da importância da centralidade das questões de raça, classe e gênero nessa atuação.plp. O nosso dossiê, o foco dele é a educação popular e a interseccionalidade de raça, classe e gênero. E como você falou, as liberais estão disputando esses espaços com a gente. Então, qual é a importância dessa centralidade? E aí na sua fala do começo, quando você falou da marcha da Família com Deus pela liberdade que você trouxe, as mulheres negras ali obrigadas. Então, como que você vê a importância dessa questão de raça, classe, gênero na atuação das PLPs? Só para fechar e você ir curtir o seu sol.

Amelinha Teles:

Olha, eu sou feminista interseccional. Hoje eu fui feminista da teoria do nó, que eu sou também. A Heliette Safioti é uma teórica marxista e que defende a teoria do nó. Ela fala que classe, raça e etnia, sexo e gênero são três contradições fundamentais na sociedade que não podem ser colocadas num plano secundário. Tem que ser o nosso norte, o nosso caminho. O enfrentamento em relação a essas três contradições, principalmente, não é que ela considera só três contradições, mas ela fala que essas são fundantes da sociedade, são fundantes do Estado. Então, eu sou teoria do nó. Eu aprendi o feminismo interseccional mais recentemente, mais nas discussões com o feminismo negro, que as mulheres negras é que trouxeram isso com mais intensidade, que essas opressões de raça, de classe e de sexo, essas opressões vão atravessar as nossas corpos, né, que as meninas falam, e que vão atravessar simultaneamente, elas acontecem ao mesmo tempo. Não dá para eu dizer assim, eu sou aqui, eu sou velha. Aqui eu sou promotora legal popular, ali eu sou lésbica, bissexual, é esse conjunto todo, é que nós somos. Então, e o fato de a gente ter essas contradições nos atravessando simultaneamente, elas vão trazer resultados na nossa vida, na vida da sociedade, são resultados específicos.

Por isso que tem que dar centralidade. Uma das razões. A outra razão é que nós somos maioria. E para mudar a sociedade tem que ter a maioria. E nós temos que mudar. O patriarcado tem que ser rompido, tem que ser banido. Não sei como, mas tem que ser. E é nós juntas. E como dizia, se é o proletariado, quem defende o proletariado, que vai ser o protagonista dessa mudança, transformação, o proletariado é como dizia a Letícia Parker, é feminino e preto, então tem que dar centralidade a isso.

Eu discuto isso muito com o pessoal que fica no marxismo só com a luta de classes. E acho que as outras lutas são indenitárias, são não sei o quê. É um besteiro assim. Eu falo, gente, vocês inventaram umas coisas bobas. Vocês estão criando divisão onde não tem, porque a classe é feita de mulheres negras. A classe é isso. E mesmo a Angela Davis também contribuiu muito para essa discussão. Porque a Angela Davis é marxista de formação. Aliás, só um parêntese. Eu sou Angela Davis a minha vida inteira. Ela é a minha estrela guia. E ela foi presa no tempo que eu estava na clandestinidade e a gente fazia campanha para libertar a Angela Davis.

Mas eu não conhecia os pensamentos dela, não. Esses livros eu vim conhecer em 2016, 2017. Muito recentemente na minha vida. Porque eu não conhecia, porque não chegava aqui no Brasil. A gente não tinha acesso a essa produção grande de conhecimento que a humanidade estava produzindo. No tempo da ditadura, a gente tinha muito pouco acesso, gente. E hoje nem se compara. Hoje nós temos muito acesso. Às vezes nós temos muito acesso e aproveitamos até pouco por questões da dinâmica da nossa vida não permitir. Mas a gente tem que aproveitar mais essa produção imensa que tem aí. E a Angela Davis, ela é marxista, ela tinha uma rejeição à interseccionalidade. Mas ela fala assim, sabe que eu gostei desse termo? Ela fala uma hora. Eu gostei porque junta tudo. Não falando de raça, classe, gênero. Junta tudo, interseccional. Então, do ponto de vista prático, ele é muito bom de ser usado. Esse feminismo interseccional. Embora tenha algumas aí que eu critico, mas acho que está faltando uma discussão maior, porque é bom. Então, esse feminismo interseccional, para trabalhar com ele, e aí eu adquirir um título para mim, eu inventei um. Eu falei "ó gente, toda uma tem um título, eu vou inventar um para mim".

Eu sou educadora, popular, feminista em direitos. Entendeu? Eu inventei esse nome e não sei como é que o mercado vai receber isso, também não estou preocupada, mas eu sou isso. **E aí, Feminismo é revolucionário, feminismo interseccional, o feminismo é a teoria do nó é revolucionário,** porque eu não estou aqui para ser feminista, para dizer muito do feminismo liberal, que para mim não é nem feminismo, é mais liberal do que feminismo. Porque o feminismo que acaba de ser assim, defendendo a mulher porque a mulher é mulher. Não, não é por isso. Nós defendemos porque as mulheres são pessoas humanas, que têm que ter todos os direitos, têm que ter toda a dignidade da humanidade. Elas não podem ser tratadas como sub-humanas. Agora dizer que mulher é isso, mulher é melhor do que homem, essas coisas, esse essencialismo, isso aí não leva a nada, sabe? A gente só é como é que fala? Aumenta o separatismo entre nós, aumenta, né? Fica criando um separatismo que a burguesia, o capitalismo já faz isso muito bem, não precisamos de mais, né? Agora, é claro que nós temos que criticar, sim, os homens, porque todos os homens, até os que falam que são feministas, né?

Eles que puderem ficar sentado no sofá tomando uma cerveja enquanto você tá na cozinha fazendo almoço, eles acham muito bom, né? E nem pensei... Já teve um homem que falou isso comigo? "Gente, eu nunca pensei nisso que você tá falando." "Eu chego em casa e sento no sofá e as vezes eu até peço. Minha companheira peguei uma cerveja aí pra mim, né? "Na geladeira." "Eu nunca pensei nisso." Eu falo "Pois é, bom, então..." Se você está falando com

uma feminista, é bom pensar nisso. Isso tem que ser mudado, entendeu? Então, eu acho que é isso, gente. Não sei se respondeu.

Entrevistadoras

Muito obrigada, Amelinha.

Amelinha Teles

Um beijo em cada uma delas [PLPs], fala que estou aqui, estou aqui, estamos aqui enfrentando esse negacionismo, esse obscurantismo, esse atraso, mas nós vamos enfrentar. Aí tem outra coisa que eu falo muito com eles, com os bolsonaristas, que aqui é cheio de bolsonaristas, né? Eles gostam de falar que eles é que são da pátria do Brasil. Não, o Brasil é nosso, o Brasil é nosso. Nós é que construímos esse Brasil, apesar de vocês destruírem. Nós estamos todo dia reconstruindo. Todos os dias, o Brasil é nosso, e nós amamos o Brasil sim, por isso que nós, eles falam que nós não gostamos do Brasil, eu falo que é isso. Menino, eu adoro a vida, adoro o Brasil, eu gosto de gente inteligente, gente que pensa, gente que sabe, que quer ver as pessoas bem. A diferença é essa, gente. Vocês querem ver todo mundo armado, se matando. Nós não. Nós não queremos isso. Essa é a questão. Tá bom, gente?