

DIVERSIDADE EM FRICÇÃO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EM CONSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE

Organização

Andréa Sérgio e Claudia Priori

Andréa Sérgio e Claudia Priori

(organizadoras)

DIVERSIDADE EM FRICÇÃO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EM CONSTRUÇÃO NA UNIVERSIDADE**

ISBN 978-65-992220-1-6

CURITIBA, 2020

Ficha catalográfica elaborado pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB9/1020

Diversidade em fricção : educação em Direitos Humanos em
construção na Universidade/ org. por Andréa Sérgio e
Claudia Priori. Curitiba, Ed. CBT Brasil Multimídia.
2020
371 p. il.p&b.

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3 Diversidade.
4. Universidade. 5. Arte. 6.Relações de gênero 7. Pessoas
com deficiência. 8. Inclusão. 9. Relações étnico-raciais.
I. Sérgio, Andréa. II. . Priori. Claudia; org.. III. T.

CDD : 323.4

ISBN : 978-65-992220-1-6



Editora
CBT Brasil
Multimídia

Editor: Franco G. Rovedo
franco.rovedo@gmail.com

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: LUGAR DE FALA E ESCUTA

Entrevista. “LUTAR É O QUE ME SALVA”:
ENTREVISTA COM ROSE ANNIE MACFERGUS

Juslaine Abreu Nogueira

Depoimento. ENTRE O VER E O NÃO VER, EIS A
QUESTÃO

Manoel Negraes

Conversa online. REPRESENTANTES DISCENTES DO
CEDH: ALMA ARMADA E APONTADA PARA A CARA DO
SOSSEGO

Adrielle de Souza da Silva

Ali Davis

Clarice Luz

Josuel Lucas Meireles

Lívea Maria Silveira

Lucas Alexandre de Lima

Talita Araújo

Yiuki Doi

Mediação: Andréa Sérgio e Claudia Priori

**SEÇÃO 2: ARTE, HISTÓRIA, POLÍTICA E
DIREITOS HUMANOS: ATRAVESSAMENTOS DE
CORPOS EM LUTA**

**Capítulo 1. ARTE E MEMÓRIA DA BARBÁRIE:
ESTRATÉGIAS EM TEMPOS ADVERSOS**

Katiucya Perigo

**Capítulo 2. POESIA E DIREITOS HUMANOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS POÉTICAS/POLÍTICAS
DA LITERATURA AMERÍNDIA DO PRESENTE**

Caio Ricardo Bona Moreira

**Capítulo 3. ESPAÇOS SOCIAIS OCUPADOS PELA
POPULAÇÃO NEGRA AO LONGO DE SUA HISTÓRIA NO
BRASIL**

Alexsandro E. P. de Souza

**Capítulo 4. CORPOS COM DEFICIÊNCIA NA CENA DA
DANÇA: *ENTRE OTRAS COSITAS MÁS***

Andréa Sérgio

**SEÇÃO 3. SABERES E PRÁTICAS DA CONSTRUÇÃO
DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA
UNIVERSIDADE**

**Capítulo 5. EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E
DE RELAÇÕES SOCIAIS HUMANIZADAS: RELATO DE**

EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES INTEGRADAS ENTRE
UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Claudia Priori

Fabiane Freire França

Capítulo 6. INCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: AÇÕES EM DESTAQUE

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Flavia Rafaela Lebis

Maysa Ricardo da Silva Figueira

Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell

Capítulo 7. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA
ANÁLISE À LUZ DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA
UNIVERSIDADE

Sandra Salete de Camargo

Valkíria de Novais Santiago

Capítulo 8. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR UM
DEBATE QUE FOI E AINDA É NECESSÁRIO: A CRIAÇÃO
DO CAIES/NESPI PARANAGUÁ

Roseneide M. Batista Cirino

Patrícia Scomação

**Capítulo 9. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES DE GÊNERO: PROMOVENDO
CONHECIMENTO E DEBATE**

Maria Inez Barboza Marques

Isabela Candeloro Campoi

Adrielle de Souza da Silva

**Capítulo 10. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES DE GÊNERO EM ARTICULAÇÃO COM O
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO,
DIVERSIDADE E CULTURA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Fabiane Freire França

Claudia Priori

Wilma dos Santos Coqueiro

**Capítulo 11. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO
CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Mariana Moran

Valdete dos Santos Coqueiro

Fabiane Freire França

SEÇÃO 4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UNIVERSIDADE E PANDEMIA DA COVID-19: ENTRE BOIAS DE SALVAMENTO E ATRAVESSAMENTOS

DIREITOS HUMANOS EM REDE: PROPOSTAS PARA
ATRAVESSAR O ISOLAMENTO

Centro de Educação em Direitos Humanos

Núcleo de Educação Especial Inclusiva

Núcleo de Educação para Relações de Gênero

Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais

SEÇÃO 5. DOCUMENTOS E DISQUE DENÚNCIA

APRESENTAÇÃO

Era dia 29 de abril de 2015, o cenário era a Praça Nossa Senhora da Salete, em Curitiba, PR. Professores, professoras e estudantes estaduais protestavam contra a reestruturação da Parana Previdência. O governo do Estado era de Beto Richa e à frente da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná estava Fernando Franceschini. O protesto parecia ser apenas mais um, entre tantos outros que um país democrático está acostumado a assistir. Pessoas, em carros de som, faziam discursos por seus posicionamentos e os/as demais presentes protestavam com vozes de apoio no chão da praça, separados por um cordão de isolamento colocado em torno da Assembleia Legislativa do Paraná, onde a votação da matéria se dava.

Além da barreira física, formou-se também um cordão humano de centenas de policiais por mais de um quarteirão e, junto dele, um arsenal de escudos, armas, carros e até aeronaves policiais. Pensei naquele momento que o objetivo - do que considerei um espetáculo de ostentação de força - era apenas intimidar as pessoas manifestantes. Confesso que não acreditei que usariam aquelas armas em um protesto pacífico. Estava errada.

O episódio acompanhado por todo o Brasil e exterior, ficou conhecido como o “Massacre do Centro

Cívico”. Bombas vinham por todos os lados, inclusive de helicópteros que sobrevoavam a praça. Jatos d’água eram disparados sem poupar ninguém, nem mesmo o colega usuário de cadeira de rodas que lá estava, protagonizando cenas que fizeram a notícia de vários veículos de informação. Balas de borracha e cachorros feriam as pessoas que eram recolhidas para dentro da Prefeitura Municipal de Curitiba, localizada ao lado da praça, para serem atendidas. Um cenário de guerra.

Eu, que estava nascendo durante o período da ditadura militar no Brasil, fiquei aterrorizada com o que vivi e sinto até hoje a lembrança daquele dia. Vi colegas chorando, caindo, correndo, sangrando, muitas cenas de horror. Mas, a imagem de um colega professor, de cabelos brancos, sentado no chão, com a bandeira brasileira sobre os ombros, olhando desolado para o nada, ficou mais forte na minha memória. Essa imagem me fez repensar meu papel como cidadã e professora universitária no Brasil. Me fez repensar a urgência do fortalecimento de uma educação comprometida com valores democráticos e com o respeito às pessoas no exercício de seus direitos e, neste caso, de seus deveres.

Ao meu lado estava a colega professora Cinthia Kunifas, com quem tive uma longa conversa. Nascia ali a decisão de não esperar mais pelo melhor momento, pelas melhores condições. Em meio à tristeza e sentimento de derrota, surgiu a disposição de articulação de um

movimento de conexão entre pessoas e iniciativas existentes nos sete *campi* da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, que culminou na criação do Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH em 2016, por Resolução do Conselho Universitário¹.

O primeiro movimento desse processo foi capitaneado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, com a formação de um Grupo de Trabalho para o planejamento de estratégias para efetivar políticas inclusivas na UNESPAR, constituído por docentes dos sete *campi*². As ideias deste Grupo de Trabalho foram ancoradas na experiência de professores e professoras que atuavam de modo independente em inúmeros projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, em grupos de pesquisas com focos em temas transversais aos direitos humanos, assim como, em iniciativas de centros de apoio preexistentes ao CEDH, como o Centro de Apoio à Inclusão no Ensino Superior – CAIES, do *campus* de Paranaguá. Um conjunto de pessoas, de diversas áreas,

¹ Resolução n. 007/2016 COU UNESPAR.

² O Grupo de Trabalho inicial, naquela ocasião, estava composto pelos/as seguintes docentes: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, campus Curitiba II; Dorcely Izabel Bellanda Garcia; campus Paranavaí, Evaldina Rodrigues, campus Campo Mourão; Adriano Chaves Giesteira, campus Curitiba I; Eromi Hummel, campus Apucarana, Roseneide Cirino, campus Paranaguá e Sandra Salete Camargo Silva, campus União da Vitória.

que atuavam e atuam nos diferentes campi, e que em rede contribuíram para a implementação e organização do CEDH na universidade.

O caráter extremamente diverso de uma universidade *multicampi*, criada em 2013 com a união de sete faculdades isoladas do estado do Paraná³ foi entendido como potência para o desenvolvimento deste projeto e, com esse pensamento, o CEDH UNESPAR foi concebido com uma estrutura de gestão descentralizada em CEDHs locais, formados por Núcleos de Educação Especial Inclusiva – NESPIs, Núcleos de Educação para Relações Étnico-Raciais – NERAs e Núcleos de Educação para Relações de Gênero – NERGs, em cada campus. Os Comitês Gestores desses centros integram mais de 35 pessoas que atuam nas coordenações dos CEDHs, coordenações dos núcleos e nas representações estudantis, sob a coordenação geral do CEDH UNESPAR, atualmente um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD⁴.

³ As Faculdades Estaduais reunidas na constituição da Universidade Estadual do Paraná, são atualmente os *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória,

⁴ Ações e integrantes do CEDH. Disponível em: unespar.edu.br/projetos/cedh

As pessoas integrantes do CEDH, (tanto das gestões atuais quanto das anteriores), na potência de sua diversidade, têm impulsionado o desenvolvimento de políticas institucionais que avançam na conquista de direitos de grupos vulneráveis para o acesso, inclusão e permanência no Ensino Superior. Foram determinantes para o desenvolvimento e implementação de ações afirmativas de reserva de vagas - cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência - nos cursos de graduação da UNESPAR. Elas constroem cultura de respeito às diferenças, têm sido apoio para toda a comunidade acadêmica e são presença forte na representação institucional em fóruns nacionais e internacionais.

Essas pessoas têm sido ainda colaboradoras do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, agudizadas no momento crítico que vivemos de afastamento social, causado pela pandemia da COVID-19, protagonizando ideias que ampliaram programas de apoio emocional, apoio pedagógico especializado, apoio à inclusão digital e que mantêm vivas importantes reflexões sobre inúmeras temáticas de interesse comum, fortalecendo a conexão e o afeto entre a universidade e a sociedade.

O sociólogo Norbert Elias defende a ideia de que a sociedade não existe como uma entidade apartada das pessoas que a constituem. Assim é o CEDH. Um espaço social de pessoas interdependentes que o constituem,

fortalecidas para além de si mesmas na institucionalização de suas ações. Este livro é uma coletânea de algumas dessas ações, dispostas em textos de entrevistas, depoimentos, artigos, links para palestras e discussões online, que compartilham reflexões de docentes, discentes, representantes de movimentos sociais, artistas, ativistas e líderes populares que atuam ou já atuaram no CEDH, e que colaboram com a (r)existência da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Este conjunto de relatos reflete uma visão caleidoscópica da força da diversidade na universidade pública brasileira, em resposta à toda forma de opressão, materializada no trabalho incansável de pessoas que, no exercício da cidadania, constroem ética e comprometimento com o respeito e a garantia dos direitos e as liberdades humanas.

Andréa Sérgio

Coordenadora do CEDH UNESPAR Gestão 2016-2020

“LUTAR É O QUE ME SALVA”: ENTREVISTA⁵ COM ROSE ANNIE MACFERGUS

Juslaine Abreu Nogueira⁶

Ela tem em muito nos ensinado. Conhecemos Rose por um encontro de vontades: “essa vontade de defender os direitos humanos, de defender a dignidade das pessoas que estão em condições de maior fragilidade”, como ela mesma define. Por colocar-se no mundo movimentando esta força ativista e esta crença de que só a luta coletiva transformará nossas vidas, Rose construiu um envolvimento intenso – intensidade que é ela própria - com o Centro de Educação em

⁵ Esta entrevista foi realizada em 19 de outubro de 2019 através do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) do Campus Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná - Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH/Unespar) e contou com o precioso e competente trabalho de captação de som, fotografia e transcrição de áudio de Lívia Salvatti Zanuni e Mickaella Lima Souza, estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UNESPAR/Campus Curitiba II/FAP.

⁶ Coordenadora do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) do Campus Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná - Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH/UNESPAR). Doutora em Educação, com mestrado e licenciatura em Letras. Dedicou-se aos Estudos do Discurso Cinematográfico e da Educação, em conexões com a filosofia política pós-estruturalista. Docente no Bacharelado em Cinema e Audiovisual/UNESPAR. Pesquisadora do Cinecriare – Cinema: criação e reflexão (UNESPAR/CNPq) e vice-líder do GILDA – Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq).

Direitos Humanos (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

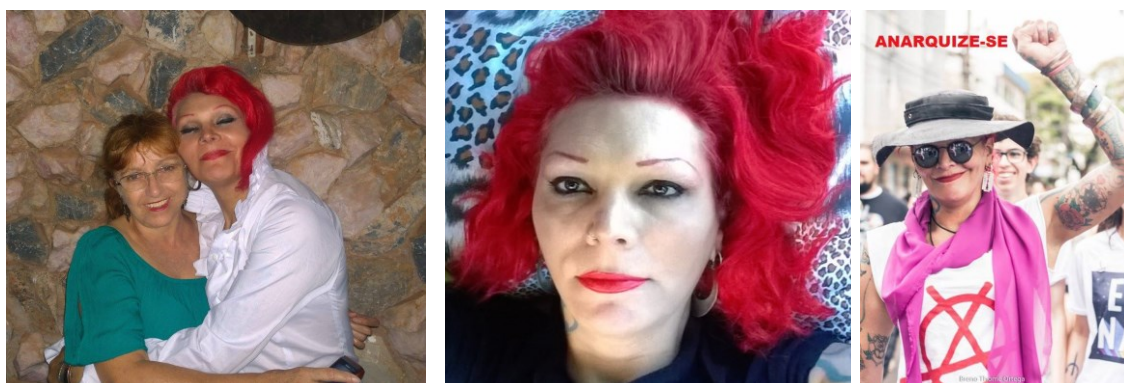
Atua no CEDH/UNESPAR, como parte da sociedade civil, no Campus de Paranavaí, cidade onde reside, mas também contribui em muitos momentos com ações universitárias em outros *campi* da UNESPAR, como em Curitiba, quando a conhecemos em maior proximidade, através de sua militância com a causa das pessoas trans, identidade que a constitui, mas que não a limita. Rose é uma mulher trans que luta contra as formas de indignidade e de mortificação que pesam sobre corpos LGBT⁷, mas sabe que tudo isso é interseccionado por muitas outras lutas: contra o machismo, contra o

⁷ Optamos por manter a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) para referirmo-nos à noção de multiplicidade das vivências sexuais e de gênero que escapam à norma heterossexual e cisgênera, pois é a maneira que a própria Rose Annie, a nossa entrevistada, usa e também é a sigla oficial com a qual os movimentos sociais LGBT têm se autodesignado. Com isso, não ignoramos os tensionamentos linguísticos trazidos, por exemplo, pela defesa de ampliação desta autodesignação, como posta em LGBTQI+. Nos primeiros caracteres (LGB+ – de lésbicas, gays, bissexuais, +), o [+] pode abarcar outras práticas e experiências implicadas na diversidade sexual, tratando das diferentes possibilidades de viver a sexualidade. Nos últimos caracteres (TQI+, de travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersexuais, +), o sinal de [+] indica uma abertura para outras identificações generificadas dos corpos, apontando para as diferentes possibilidades de identidade de gênero para além do que qualquer contorno linguístico possa encerrar e para além da visão binária do gênero.

racismo, contra as desigualdades de classe social, contra o especismo.

Seus cabelos vermelhos instauram o signo desta mulher cujas palavras são incendiárias e cujo corpo é valente, sinalizando não temer sangrar. Não há como permanecer no desbotamento e na apatia diante da presença de Rose Annie MacFergus. Ela provoca, curto-circuita as estruturas do conforto, denuncia realidades difíceis de escutar, ao mesmo tempo em que avermelha com muita amorosidade, alegria e ternura anúncios de um mundo mais possível à multiplicidade do existir.

Figura 1 – Rose Annie MacFergus



Fonte: Arquivo Pessoal - Facebook Rose Annie

Rose nasceu em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, no dia 20 de setembro de 1969. Filha de um escocês de origem humilde, é também uma mulher muito conectada à cultura celta, cultivando uma perspectiva matriarcal (comunitária) em seu modo de viver. Morou em condições muito difíceis na Escócia até os 10 anos.

Somente após esta idade, voltando ao Brasil, é que foi escolarizada, mas este processo institucional, tal como o é a história da maior parte das pessoas trans, foi marcado por muita violência. Chegou até a terceira série do ensino fundamental, mas foi impossível prosseguir. O único caminho que o sistema escolar conseguiu lhe propiciar foi a experiência mais brutal da transfobia, da violação de seu corpo, da exclusão e da expulsão. Depois disso, Rose não teve mais acesso acadêmico formal e este fato torna ainda mais impressionante a sofisticação de suas reflexões. Ro – como carinhosamente é chamada por sua esposa Ida Gonçalves MacFergus, com quem é casada há quase 26 anos, e seus dois filhos – vai, então, realizar sua formação nas vivências-limite da rua, nos movimentos sociais, nos movimentos artístico-culturais. Seu pensamento e seu sentimento do mundo são contagiados visceralmente pela experiência no movimento anarquista, pela experiência artístico-cultural do punk rock e pelo veganismo.

Eis uma mulher motociclista, tatuadora, marceneira, militante dos direitos das pessoas LGBT e das causas populares, constituída pela vivência na transexualidade, que doa-nos algumas reflexões ao modo de uma “escrevivência”⁸, para usar um termo de Conceição

⁸ Numa entrevista de 2017 intitulada “Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”, concedida à Juliana Domingos de Lima, a escritora brasileira Conceição Evaristo argumenta

Evaristo. A motivação essencial desta entrevista é registrar, sobretudo, como esta mulher que nós tanto aprendemos a admirar pensa o mundo, posiciona-se ética, política e artisticamente na vida e em sua atuação na sociedade.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Estamos presenciando um acirramento de discursos e práticas neoconservadores e de fortes tintas neofascistas tomando conta do debate e dos acontecimentos políticos da contemporaneidade. Nesta conjuntura, um dos principais alvos de ataque tem sido tanto o Feminismo/ os Estudos de Gênero, quanto os próprios corpos das pessoas dissidentes da norma cisgênera e heterossexual, fabricando-se um pânico moral montado em nome da “defesa da família e da criança”. O que você

que vem trabalhando com o termo “escrevivência” para fazer “um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver”. Conceição Evaristo diz: “A nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar [e que] traz a figura da ‘mãe preta’ contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. [...] A nossa ‘escrevivência’ conta as histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande”. Entrevista disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo-‘minha-escrita-é-contaminada-pela-condição-de-mulher-negra’>. Acesso em 02 out. 2019.

teria a dizer sobre isto em face de sua própria história e da história de muitas pessoas trans?

Rose Annie MacFergus: Para mim é bem pesado, porque todo este discurso hipócrita que se faz em nome das crianças me remete a muita tristeza, muitas dores que eu carrego. Eu tenho traumas monstruosos desse período da infância e eu acho que estes traumas cortam as vidas da maioria das pessoas trans, especialmente as de minha época. Hoje em dia começou a se construir - bem timidamente ainda -, alguma relação de respeito com crianças LGBT, mas, por exemplo, há 30 anos, há 40 anos era inconcebível admitir que, no processo de construção de sua identidade, muitas crianças vão autoidentificado-se fora da norma cisgênera e heterossexual. E eu fui criada nesse contexto de impossibilidade de considerar os desejos de uma criança. Imagina! Eu nasci em 69, então minha infância foi durante os anos 70, sem conhecimento de nada, informação de nada, sem entender nada de coisa alguma do quanto gênero e sexualidade estão presos a normas cisheterossexuais, essa questão toda que o feminismo nos possibilitou entender. Eu fui absolutamente massacrada, em todos os sentidos, pela sociedade e pela minha família. A minha mãe vem de uma família de pessoas autoritárias, machistas, até militaristas. Tem bastante militares na minha família,

mas militares de gente pobre que virou militar, não era uma elite de militares. Meu avô era um negro que foi obrigado a servir o exército em São Paulo na Revolução de 32, porque o governo sempre fez isso, sempre colhia as pessoas pobres, negras, do interior, para ir lutar, para morrer pela política dos ricos. Ele foi mais um desses. Só que nesse processo todo ele virou militar e se militarizou. Transformou-se numa pessoa muito difícil de lidar. Ele massacrou a minha mãe e massacrou as minhas tias com toda essa pressão da imposição do ser homem, do quanto que o feminino tinha que se calar e ser obediente. Minha mãe reproduziu isso em mim elevado ao cubo por eu ter nascido trans. Para ela, eu era o absurdo do absurdo naquele contexto, naquele mundo. Na cabeça dela, não existe eu me entender mulher, me entender menina, sendo que para a norma social não existia nada de bom, de bonito, naquilo ali. Então, ela me torturou pelas duas coisas: pelo fato de ela se entender inferior naquela situação de sociedade, de família - todos nós aqui sabemos que ainda existe essa condição de inferioridade da mulher dentro da família, dentro da sociedade, dentro do espaço acadêmico, dentro de muitos lugares; ainda são as mulheres as que ganham menos, são as que mais sofrem, são as que mais estão morrendo, então ainda não mudou tanto, mas aquele período era uma coisa ainda mais violenta, ainda mais agressiva - e por eu estar desobedecendo, por eu não

cumprir as regras, por eu não seguir a norma. Assim, desde o começo, quando eu comecei a demonstrar qualquer coisa feminina, a relação da minha natureza com o feminino, eu comecei a ser espancada. Eu fui diversas vezes da minha vida espancada, de parar no hospital, além de ser submetida a torturas psicológicas. Meu irmão me espancou. Eu perdi três dentes por apanhar da minha família. Na minha infância todo mundo me atacava e falava que eu era viadinho, eu era bicha. Eu nem sabia o que era desejo sexual, eu não entendia nada. Falavam assim: “você gosta de dar o cu” e eu falava: “o que é dar o cu?”. Eu não sabia. O que eu quero dizer com esta lembrança é que também a sociedade fixa uma sexualidade na gente. A sexualidade torna-se algo compulsório e não algo que a gente vai sentido, vai escutando e assumindo na gente mesmo e que é de um jeito diferente para cada pessoa. A sociedade já define o que é a nossa sexualidade e massacra a gente por causa disso. A criança trans é colocada como uma pervertida sexual. Eu fui me confrontar com o que é ser trans e o que é ser cis, sem entender esses termos, quando eu tinha 7 anos, quando eu fiquei pelada pela primeira vez na frente de outra menina e ela falou assim: "ah, mas você não é menina, você tem pipi" e eu falei: "Ué! Mas as meninas não têm pipi?". Eu nunca tinha visto por essa lógica e foi um choque. Eu argumentei: “Como que não? Tem menina que tem pipi, sim”, afinal eu era uma

menina. Mas a outra garota me falou: “Não! Menina não tem pipi, não!”. Eu fiquei assim: “Ué, cacete! O que está acontecendo?”. Aí, naquele momento, eu saquei o que era a exclusão, eu já compreendi que eu fui colocada para o outro lado, para a margem. E com 10 anos eu tentei cortar. Porque como que eu ia ser menina tendo esse treco, se estava determinado que todas as meninas não tinham. Se a definição de menina é não ter pipi e eu tenho, que cacete que eu sou, que merda que eu sou? Quando a gente é criança e tem uma identidade de gênero que não é a norma cisgênera, a gente já é torturado subjetivamente por todos esses conflitos e ainda ficam atribuindo a nós uma sexualidade que não é necessariamente aquela com a qual vamos, no seu devido tempo, nos identificar. A minha infância, nesse sentido, foi absurdamente destruída. Eu não tive infância. Eu não fui vista em nenhum momento como criança, muito menos como uma criança que precisava ser defendida, que precisava ser protegida. Então, o que eu tenho a dizer sobre isso é que a sociedade, a família está presa na estupidez de regras de sexualidade e gênero que destroem a humanidade das crianças LGBT.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): É muito forte esta sua constatação de que uma dada normatividade em torno do gênero e da sexualidade é o que impede o

reconhecimento da humanidade nas crianças que vão manifestando uma existência que confronta esta norma cisheterossexual. É como se estas crianças não fossem possíveis de serem consideradas crianças, talvez nem mesmo consideradas vidas, vidas que importam e, por isso, a sociedade naturalize as absurdas violências sobre estas crianças e, inclusive, permita e promova muitas vezes a sua morte.

Rose Annie MacFergus: Sim, é isso mesmo. Eu fui criada para ser só um monstro. Eu não fui criada para ser nada diferente de um monstro. Eu não fui criada para ser um ser humano. Eu não servia para contexto nenhum, eu não me encaixava em nada, eu não servia à família, eu não servia à sociedade. Tentava-se o tempo todo corrigir essa criança dissidente e revoltosa que eu era. Foi sempre violência ao máximo, violência extrema em todos os sentidos, chegando ao ápice de eu ser estuprada aos 12 anos e, depois, o meu irmão e o menino que me estuprou amarrarem as minhas mãos, a minha cabeça e me prenderem no porta-malas de um carro durante quase 8 horas, do meio-dia a quase 20h. Eu acho que eu não morri porque o diabo não me quis. É aquele negócio de ser rejeitada pelo diabo, porque muitas vezes eu me vi diante da morte, mas eu não morri. Não tenho a menor noção do porquê me salvei, não sei o que foi que me separou da morte. Não existe

uma explicação que eu acesse para o fato de eu ter me salvo da morte, pelo menos nesse período da minha infância. A grande maioria das pessoas trans da minha geração tem histórico de estupro na infância. Por isso, eu tenho o mais absoluto ódio quando eu me deparo com esse assunto sobre infância de crianças trans, de crianças LGBT, porque é uma história de horror. Eu não tive nada da família, não tive nada de carinho, não tive nada da escola, não tive nada do Estado, não tive nada de proteção de ninguém. A minha infância foi uma infância de tortura, em todos os momentos desse período. Era só violência, era só agressão, era só a tortura de eu ser a pessoa errada, que eu não servia, que eu não podia ser desse jeito, que era melhor eu morrer do que estar ali. E toda essa estrutura continua. Isso me causa uma revolta absurda de eu querer reagir, de eu querer falar, fazer algo para mudar, de eu querer agir sobre esta realidade da gente não ter sempre todos os acessos, sobre esta realidade da violência extrema contra as crianças e todas as pessoas LGBT.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Você fala da vontade de conseguir fazer algo para enfrentar esta realidade de violência e muitas vezes morte das pessoas LGBT. Como seu ativismo está posicionado frente isso?

Rose Annie Macfergus: Eu não me nego a nada do que eu me confronto. Então, em primeiro lugar, minha militância não é militância política de conciliação, de fazer política apaziguadora com a ordem estabelecida do machismo e da LGBTfobia, de sentar em roda e fazer acordo. Não! A minha militância é pela vida das pessoas que foram sempre violentadas única e exclusivamente porque seu jeito de existir está em desacordo com esta ordem. Eu estou lutando para a vida destas pessoas continuar, para as pessoas terem um mínimo de paz, de sossego. Por isso, se preciso for, eu me coloco em confronto inclusive com militantes trans que decidem, por exemplo, aliar-se à Janaina Paschoal que tem todo um projeto anti atenção às pessoas trans, fazendo, como deputada estadual em São Paulo, intervenções horrorosas, ridículas, que atacam o acompanhamento de crianças trans por profissionais, programas que já acontecem em universidades e que precisam ser afirmados como políticas públicas. Estas intervenções de Janaina Paschoal afirmam que não existem crianças trans, que isso é uma invenção, sendo que, em geral, quem afirma isso não tem nenhuma prerrogativa de falar nesse sentido porque são pessoas que não passaram nada disso na infância. Se alguém da militância trans faz alianças com políticos e com propostas políticas que negam a população trans, que negam as crianças trans, que trazem emendas a projetos de lei tentando acabar

com o acompanhamento para crianças trans, dando o aval para colocar como um processo legal a “cura” de pessoas que apresentam identidade trans ou que mostram uma sexualidade ou identidade de gênero divergente, este alguém não faz parte comigo. Em segundo lugar, a minha militância não dialoga com a mentira. Nós - gente da militância mais antiga, gente que já está há 30, 20 anos militando - somos da época em que a militância era sobreviver na rua, na navalha. Penso que a gente conseguiu evoluir para essa militância mais discursiva, mas não podemos esquecer que a nossa militância nasceu na briga de faca, nasceu da garrafada, nasceu de luta com polícia, com exército, com todo mundo. Nesse *boom* do conservadorismo que está tendo, há um foco em nos calar. Os neoconservadores falam: “vamos lutar contra a ‘ideologia de gênero’, pois os movimentos sociais, as feministas, os direitos humanos querem fazer com que as crianças virem trans, virem gays, virem lésbicas, mamem em ‘mamadeira de piroca’”. Quer dizer, construindo um monte de mentiras, o foco neoconservador é nos atacar. Diante disso, é impossível você estabelecer diálogo com a mentira e com quem fere a dignidade do outro só para fazer valer o privilégio do seu modo de existir. Eu já falei para mim: meu inimigo é o que pratica agressão física, agressão psicológica, é o que está matando gente. Se o trabalho de alguém contribui para perpetuar a

violência e a morte às pessoas LGBT, então minha posição é esta: eu não aceito, eu não negocio, eu não converso. Eu exijo, do fundo do meu coração, do resto da militância, que a gente atente para defender isso. Em terceiro lugar, meu entendimento é que a militância não pode mais ser seletiva. Acho que a gente não tem essa liberdade de escolher uma única causa para defender não, algo como “Ah! Eu vou militar só pelas travestis que são profissionais da prostituição”, por exemplo. Não! A gente está em uma situação que toda a militância tem que se unir para defender quem mais está correndo risco no aqui e no agora, quem está, nesse momento, sendo atacado e sendo destruído.

Figura 2 - Entrevista com Rose Annie MacFergus em 19/10/2019, na sala do CEDH/UNESPAR – Campus Curitiba II/FAP



Fonte: Arquivo NERG/CEDH-Campus Curitiba II.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Em resposta anterior, você tocou no tema crucial do estupro, esta intolerável realidade que se perpetua violentando os corpos de milhares de crianças, de mulheres, de pessoas LGBT, estupros estes praticados não raras vezes no interior ou com a conivência e o silêncio de instituições tradicionais como a família, a igreja, a escola, a clínica. O estupro é uma violação atroz e irreversível do corpo e da alma, configurando uma violência máxima. De forma ampla, quando falamos da defesa de direitos humanos estamos falando fundamentalmente do combate às formas de violência históricas que atingem existências mais vulnerabilizadas. A minha pergunta vai insistir em pensar sobre as nossas formas de luta. Você acha possível construir uma resistência às violências sem construir estratégias de violência, sem apelar para a violência? Você comentou de algum modo que não acredita em conciliação e pacifismo.

Rose Annie Macfergus: É difícil, pois as violências são praticadas porque, para manter privilégios, alguns precisam violentar a outros. Sem atentar pra esse lance do privilégio, não conseguiremos combater as violências. Só que acabar com os privilégios vai doer e as existências privilegiadas vão se sentir atingidas, vão nos acusar de que nossa resistência é violenta. Eu tento o tempo todo não defender a violência como

como forma de resistência, eu tento não ser reativa e não praticar uma autodefesa agressiva. Eu tento, mas a gente não tem essa liberdade absoluta ainda, porque o meu foco ainda é salvar os meus. Eu prefiro que você esteja viva do que o cara que lhe ataca, mas eu sei o quanto que isso pesa em mim. Eu, na minha situação, briguei a minha vida inteira. Eu sou uma pessoa de brigar, eu tive de brigar na rua para sobreviver. Eu gostaria que não precisássemos de violência para combater a violência, mas a gente ainda não está numa realidade em que isso seja plenamente possível. Por outro lado, tem uma pequena dimensão cotidiana frente ao combate à cultura da violência que eu acho que está mais em nossas mãos do que a gente imagina e que eu gostaria de abordar. Uma vez eu estava conversando numa roda de aproximadamente 15 mulheres em que quase todas, absolutamente quase todas as gurias tinham sofrido violência, abuso e estupro. Eram apenas duas que não tinham sido estupradas. Eu falei: “sabe como é que a gente quebra essas correntes, essa caixa, essa reação em cadeia das coisas? É a gente mudando, tem que ter alguém que muda; eu, por exemplo, sou a pessoa que mudei na minha família”. A minha filha nunca presenciou em nossa casa um ato de violência, ela nunca viu ninguém dando um tapa em ninguém. Eu fui criada vendo e sofrendo muita violência, minha mãe foi criada desse jeito, minha avó foi criada desse jeito. A gente vem de

uma cadeia, de uma história de mulheres em que todas foram massacradas, em que todas foram espancadas, em que todas foram violentadas e, assim, vi mulheres espancando mulheres e violentando mulheres, reproduzindo o machismo que lhes tinha tomado conta da cabeça de tal modo que parecia não haver outro modo de ser e de agir, que a vida tem que ser desse jeito, ou seja, violenta. Eu e Ida não reproduzimos isto em nossa casa. Nós não reproduzimos o que minha mãe fez comigo, nós não reproduzimos nada do que minha vó fez com a minha mãe. A minha filha está aí, uma baita de uma guria linda, feminista, toda libertária, que ama o próprio corpo e ama a sexualidade dela. Até brinco que eu não sei onde que eu errei porque ela é hétero. Então eu acho que é possível quebrar minimamente essa cadeia de violência. Eu tive que confrontar muito a minha mãe, eu tive que muitas vezes estar no mesmo pé de violência que o dela, mas eu nunca a agredi, nunca coloquei a mão nela, mas eu já tive que estar no mesmo pé de violência, brigando com ela, discutindo com ela, para eu quebrar essa coisa que ela tinha. Eu falei: “a gente tem que parar com isso, a gente não pode ser isso”. Prometia a mim mesma que da minha filha para frente a história seria toda diferente, é outra história.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Você traz um sentimento de coletividade muito acentuado, mesmo sendo tão violentada pelo mundo. O que estar nos movimentos sociais, nas causas populares, nas ações comunitárias, na militância significa para você?

Rose Annie Macfergus: Eu sou uma sobrevivente do mundo, sobrevivente das relações, sobrevivente desse confronto com a história, com a própria história da minha família, com a própria história das mulheres da minha família. Mas é justamente por isso que eu sou uma pessoa que tem amor pela luta, não em termos de romantização da luta, mas porque a luta é o meu dia a dia, é uma necessidade para conseguir existir. Lutar é o que me salva, inclusive me salva também de mim mesma. Lutar pelas pessoas que sofrem injustiças é também lutar por mim. A militância me salvou do suicídio, me salvou da autodestruição, me fez eu me sentir útil. Fez-me ver que eu consigo agir, que eu consigo dar a mão para outras pessoas. O que eu aprendi é que só existe paz na morte, pois a gente vai ter que lutar a vida inteira. Teremos momentos de alegria durante as lutas, mas não existe trégua, porque ou vamos ter que estar lutando por conquistar um direito, ou para defender um direito que já conquistamos ou para reconquistar um direito que nos foi tomado. Então, não tem, né? A gente tem que estar lutando o

tempo todo. Por isso a minha palavra-chave é lutar, ser resistência sempre. Até a resistência de mim mesmo. Para não cair na comodidade, no conforto das coisas, da droga, do sexo, da bebida. Sou uma pessoa de matilha, de clã. Eu fui destinada para a sociedade. Eu preciso do amor das pessoas, eu preciso estar junto com as pessoas, eu preciso ver as pessoas bem, ver as coisas funcionando. Eu sou assim, eu sou uma loba velha de matilha que, ao observar todo mundo, fica feliz quando as coisas funcionam, mas se não funcionar também, vai para o ataque, vai à luta.

Figura 3 - Entrevista com Rose Annie MacFergus em 19/10/2019, na sala do CEDH/UNESPAR – Campus Curitiba II/FAP.



Fonte: Arquivo NERG/CEDH-Campus Curitiba II.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Que sentido a Arte tem em sua vida?

Rose Annie Macfergus: Eu tenho uma ligação com a música, mas gostaria antes de comentar uma dimensão muito forte, um sentido muito forte que as artes manuais e a dimensão criativa do artesanato têm para a própria sobrevivência da maior parte de nós, mulheres trans. Eu vou me limitar a falar das meninas trans porque é a minha experiência, mas acho que muita coisa vale para diversas experiências LGBT. A maior parte de nós, por exemplo, começou a fazer algo, a criar algo com as mãos logo no começo da vida. Por exemplo, se eu quisesse ter uma calcinha, eu tinha que fazer. Se eu quisesse ter uma boneca, eu tinha que fazer. Ninguém me deixava comprar uma boneca, ninguém ia me dar uma boneca. Além disso, se alguém me visse com uma boneca, eu ia apanhar e a boneca ia ser destruída. Então, se eu quisesse uma boneca, eu tinha não somente que inventar uma boneca, mas eu tinha que criar um outro mundo para ela, para guardá-la, escondê-la, protegê-la. A necessidade exige o tempo todo criatividade da gente. Na vida das mulheres trans, para você poder acreditar que você está fazendo algo que expresse sua identidade, para você poder ter algo que expresse sua identidade, desde muito cedo você aprende a se movimentar criativamente nos espaços. Tem uma necessidade de sobreviver que é também estética, simbólica,

imaginativa que leva a gente a se relacionar criativamente de modo muito poderoso. Eu comecei costurando uma roupinha para mim, depois comecei fazendo bonequinha. Depois eu me vi querendo proteger essas roupas, essas bonecas e, para isso, eu precisei criar esconderijos. Assim, eu criava túneis, buracos, cavava o fundo de casa para esconder as minhas coisas, para ninguém ver, para ninguém encontrar, porque tudo aquilo que era do meu mundo estava sempre em risco, estava sempre sob ameaça. Hoje, lembrando do que eu fazia, eu fico impressionada. Nossa, como que com aquela idade eu fazia aquilo: arrancar o piso da casa, fazer um buraco e inventar um negócio com papel que cobria aquilo para que nunca ninguém soubesse, para que nunca ninguém visse. Nesse processo artístico que é clandestino, você vai percebendo que tem essa capacidade de fazer as coisas com as mãos, vai desenvolvendo esta competência das artes manuais. É também um criar pela transgressão. É um criar muito autônomo: você não precisa exatamente ter autorização dos outros, ter a ordem ou o aval de alguém para ter algo que você queira, pois sabe que se houver essa dependência criativa, ninguém lhe dará este aval. Por exemplo, se eu visse um vestido, eu o desenhava e sabia que se eu arranjasse um pano e a porra de uma linha e agulha, eu faria uma coisa parecida. Eu não via dificuldade em criar nada que eu

via na minha frente, porque eu sabia que se eu quisesse, eu tinha que fazer. Aí, nesse processo todo, a minha primeira relação com arte foi a de desenvolver habilidades de desenhar, de pintar, de costurar, de mexer com massa, de mexer com madeira. Hoje sou marceneira, sou tatuadora, mas sem exatamente uma formação artística oficial, formal. Quando eu estava em São Paulo e morava no cortiço junto com outras meninas trans, ainda muito jovem, com 13, 14 anos, se havia a oportunidade de algum curso gratuito, eu ia. Foi assim que certa vez eu fiz um curso no Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo que era uma escola bem legal. Fiz um curso com eles de Marchetaria. Eles perceberam em mim um talento e me incentivaram. Foi aí que eu comecei a desenvolver uma coisa com madeira mais específica que foi muito bom. Também lá fiz um curso de Desenho, mas, em geral, tudo eu fui aprendendo foi muito mais na lida da vida.

Figura 4 – Rose Annie MacFergus



Fonte: Arquivo Pessoal - Facebook Rose Annie.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): E a dimensão da música em sua vida que você começou a comentar?

Rose Annie Macfergus: A música é um acontecimento maravilhoso em minha vida e é a música que me abriu um horizonte político que é o anarquismo. Nesse momento que eu morava em São Paulo, eu vivia na noite, vivia com as meninas. A gente vivia da prostituição. O ano era 1985. Eu tinha entre 15, 16 anos. Nesse contexto, um amigo nosso que era punk me falou: “por que você não vai lá no bar uma hora com a gente? Você tem todo seu visual”. Era um bar da galera da cena do punk rock. Foi então que eu comecei a frequentar festivais de punk rock em uns barzinhos pobres pra caralho, com umas aparelhagens de som bem ruins, que eram umas caixinhas montadas e uns microfones que até em karaokê penso que eram melhorzinhos. Nesse cenário, eu comecei a ver a galera questionando, batendo boca, discutindo política, mas numa pegada solidária, plural, igualitária. Imagina eu, uma adolescente, sempre excluída de tudo, vendo esta cena: passa um mendigo na frente do bar e a galera fala: “entra aqui, vamos tomar um gole”. Foi aí que eu falei: “Putá, cara! Que tesão, velho! Que massa isso!”. Essa galera começou a me falar sobre ser anarco-punk, me fez imaginar a primeira utopia

revolucionária em fazer um levante do povo da rua do Paraná! Aí fodeu! Aí eu fiquei apaixonada e já comecei a me envolver com a música deles. Montamos a banda Disenteria. Começamos a compor letras. Comecei a ler coisas do anarquismo, a discutir posturas de sociedade, o que era a situação do povo da rua, das prostitutas, de todo mundo que estava ali. No começo, eu não tocava nada, eu só cantava. Comentavam que eu cantava bem, começaram a dizer que eu funcionava e eu comecei a me envolver com a música. Depois comecei a tocar um pouco de bateria, aprendi a tocar gaita de boca, já que eu conhecia um pouco de gaita de fole. Aqui abro um parêntese de uma outra ligação com a música: meu avô paterno, que era escocês, tocava gaita de fole, mas, como para minha família eu não servia pra nada, ele nunca me ensinou nada. Mas eu o via tocar e eu era fascinada. Eu fui observando e fui aprendendo simplesmente vendo-o tocar. Eu não sou exatamente uma puta tocadora de gaita de fole, mas eu toco e o pouco que eu tocava fui aprimorando com os meninos da banda. De lá pra cá, não tenho nem noção, mas devo ter tocado em umas 50 bandas, talvez até mais. Tive uma passagem do punk para o *rockabilly* também, que é uma música dos anos 50, quando eu comecei a ganhar alguma coisa com música, já que com a galera do som punk tudo era sem fins lucrativos. Esse fato me ajudou a sair um pouco do contexto de prostituição, das coisas que eu

vivia. A arte foi, de alguma maneira, sempre me salvando. Quando eu era pequena, foram as artes manuais que eu fazia secretamente que me ajudaram a expressar minha identidade de gênero. Na adolescência/juventude, foi a música que me deu uma outra fonte de renda para além da alternativa da prostituição e foi através da música que eu fui ler muito. Eu era praticamente analfabeta, mas eu tinha que ler bastante no contexto do movimento artístico-cultural e político que aquela música estava inserida. Então, nesse negócio de começar a ler e ter que escrever e ter que cantar, eu fui me alfabetizando de verdade. Do *rockabilly* eu fui tocar *blues*, porque já era um outro público, era uma coisa que já era mais festa, era mais dinheiro. Eu fui evoluindo nisso. Hoje, com 50 anos, eu voltei para o punk rock. Eu tenho a banda Signo do Ódio, uma banda Punk Anarquista.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Fale-nos um pouco mais sobre o movimento anarquista em sua trajetória.

Rose Annie Macfergus: Eu comecei a estudar o anarquismo na condição de minoria de rua. Isso significa que não é estudar em biblioteca, não é ler em uma universidade; é em outro contexto, em outro sentido. É como se lendo e discutindo o anarquismo na

rua, você estivesse vivenciando o anarquismo ao mesmo tempo. Aquilo que eu estudava era eu, sou eu. Para mim, a única forma de você mudar todo esse sistema podre que existe é destruindo as bases do autoritarismo e da objetificação das pessoas. Com o anarquismo, eu e aquela galera da rua fomos entendendo que o massacre de nossas vidas tinha a ver com todo esse sistema de autoritarismo, de Estado, de governo, do capitalismo. A realidade não tem conforto, não tem segurança. Toda a situação de privilégio, de se sentir confortável é falsa porque privilégio já significa hierarquia e já significa que alguém está se fodendo. Por isso, é essa estrutura social de hierarquia, de autoritarismo que precisa acabar. Essa minha relação com o anarquismo foi de estar mesmo na rua, de estar vivendo em situações de violência extrema, de necessidade extrema das coisas, mas, ao mesmo tempo, de estar vendo outras pessoas, pessoas boas pra caralho que desenvolviam ideias, desenvolviam arte e organizavam ações para melhorar a vida das pessoas. Isso me tomou de todas as formas. Eu aprendi a ter o anarquismo como filosofia de vida, mas também o defendo como sistema político.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Pelo que você nos conta, todo este envolvimento fundamental a você com o anarquismo, com o punk rock, com a vida na rua,

em contato com as minorias de rua, com outras pessoas em situação de extrema marginalização, ao mesmo tempo em que você viveu a prostituição, as drogas, se deu nos anos 1980, década também crucial para a população LGBT, pois foi o momento do aparecimento da epidemia da AIDS como uma doença nova e absolutamente mortal e construída moralmente como câncer gay. Como você hoje analisa toda esta década, as histórias das pessoas trans e do movimento LGBT, em face do acontecimento da AIDS?

Rose Annie Macfergus: Os anos 80 foram tempos de terror para a gente. Tudo era muito difícil. Eu estava em São Paulo, na época da Operação Tarântula⁹. Era uma época de entrada na redemocratização do país, mas para as populações LGBT, especialmente para as travestis, era um momento de uma política estatal velada e eficaz de desaparecimento, de extermínio. O governo paulista atacava, pegava as travestis da rua, forjava o delito, mandava pra cadeia, colocava num

⁹ Sobre esta menção à Operação Tarântula feita por Rose, indicamos o documentário Temporada de Caça, de Rita Moreira. O filme denuncia uma onda de perseguições e assassinatos da comunidade LGBT, notadamente a pessoas trans, nos anos 80, especialmente em São Paulo, capitaneada pelas forças repressoras da polícia de estado sob o governo do então prefeito Jânio Quadros. O documentário está disponível no canal de Rita Moreira no Youtube. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g&t=797s Acesso em 20 out. 2019.

ônibus e mandava pra outra cidade, matava. Era uma ordem de higienização, uma ação do governo, do Estado, contra a vida, uma ação extremamente agressiva que tirava os gays e as travestis da rua. Era muita perseguição, era muita pancadaria, era muita gente morrendo pela caçada policial à comunidade LGBT. Fora toda essa desgraceira, final da ditadura militar, veio a AIDS. Mais mortes. Morreu uma caralhada de gente. Eu tenho 50 anos e eu não tenho nenhuma amiga dessa minha fase de adolescência. Não há ninguém vivo das pessoas trans e gays com quem convivi nessa época. As meninas trans com quem convivi ou foram assassinadas pela polícia ou foram mortas pela AIDS. A gente era o extremo do escroto, a comunidade LGBT, para a sociedade, era a existência mais vil. A minha interpretação desse momento histórico é que o discurso da AIDS foi usado para tentar aniquilar de vez com a nossa força, porque desde Stonewall¹⁰ a militância LGBT estava se mostrando, nós estávamos protagonizando movimentos artísticos e mudanças políticas.

¹⁰ A revolta de Stonewall foi um motim deflagrado pela comunidade LGBT em Nova Iorque, em protesto contra uma invasão policial ocorrida nas primeiras horas da manhã de 28 de junho de 1969, no bar Stonewall Inn. Este movimento é considerado como o precursor do movimento de liberação gay e da luta pelos direitos LGBT nos EUA, inspirando outros movimentos LGBT em todo o mundo ocidental.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Eu só fico pensando que você experienciou e toda a complexidade deste momento dos anos 1980, todo este contexto de morte, tal como você relata, muito jovem, com menos de 20 anos. De que forma isto lhe impactava?

Rose Annie Macfergus: A AIDS, pra nós, era um negócio estranho. Não entendíamos o que que era. Começaram a falar que era uma doença dos gays, mas as informações eram muito ruins. O que me recordo, naquela menina que eu era, é que a coisa era muito louca. A vida da gente era uma explosão de tudo. A gente vivia no meio de muita pobreza, de muita droga, no meio de muita bebida, no meio de muita agressividade, no meio da repressão policial, então qualquer momento que você conseguisse chapar um pouco e abraçar alguém, beijar alguém, era tipo um sonho, era uma coisa que eu não sei falar, era como se você conseguisse ir para um outro planeta. Assim, de certa forma, para nós da comunidade LGBT periférica, a AIDS era só mais um ingrediente no horror. A gente já estava numa situação de morrer o tempo todo, já era morrer o tempo todo. Nada parecia mais tão ameaçador, não existia essa preocupação de se contaminar e morrer, não. A gente já estava mais ou menos morta. Quem sobreviveu, sobreviveu porque era pra sobreviver. Como falei, eu sou rejeitada do

diabo, porque na minha vida inteira era para ter contraído HIV umas 500 milhões de vezes, era para ter morrido muitas vezes. O fato é que, para quem está no contexto mais profundo da marginalidade, mesmo hoje, com todos os avanços de tratamento do HIV, as políticas públicas não conseguem chegar, a assistência social não é acessível. Tem uma parte da população que continua não tendo acesso a um monte de coisa. Por exemplo, às vezes, quando venho a Curitiba, eu fico no Tingui com muitas meninas trans. A sorte é que tem mulheres como a Thaís, que é uma trans superinteligente, superdescolada e evoluída com as coisas. É ela quem vai atrás, quem informa as outras meninas, quem fala da PrEP¹¹ e tudo mais. É a gente que se cuida.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Como foi a relação com a instituição escolar em sua trajetória?

Rose Annie Macfergus: Eu estudei só até a quarta série. Na verdade, nem é a quarta série. Completo eu

¹¹ “A Profilaxia Pré-Exposição de risco à infecção pelo HIV consiste no uso preventivo de medicamentos antirretrovirais antes da exposição sexual ao vírus, para reduzir a probabilidade de infecção pelo HIV. O objetivo da PrEP é prevenir a infecção pelo HIV [...]”. Ver em:

<http://www.aids.gov.br/pt-br/o-que-e-prep>. Acesso 20 out. 2019.

tenho a terceira série primária. E só. Eu fui para 4ª série e foi o momento em que eu fui expulsa da escola por este fato: eu era obrigada a usar o banheiro dos meninos, mas eu era o viadinho usando o banheiro dos meninos. Aí me cercaram e foram me estuprar no banheiro. Um dos meninos até conseguiu colocar o pinto na minha boca. Eu tive de lutar para eles não arrancarem minha roupa. Eu briguei, machuquei um dos meninos, arranhei e gritei. O resultado disso foi a minha expulsão da escola. Em nenhum minuto se atentaram que eu estava sendo vítima de alguma coisa. Não, eu nunca fui vítima em nenhum momento desses. Eu sempre fui a vilã condenada, como dizia Shakespeare, a vilã condenada de todas as histórias. Eu nunca mais voltei para a escola. Eu fui ressignificar uma relação com o espaço escolar e acadêmico, se assim posso dizer, através do meu trabalho com o pessoal do Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar de Paranavaí. Eu sou acolhida lá. Eles me tratam de um jeito absurdo lá, é muito amor, é muito carinho. Da minha parte, eu tenho muita gratidão por ter reencontrado o espaço acadêmico desse jeito para eu conseguir fazer a minha militância, de buscar visibilidade e ter novos espaços de fala.

Figura 5 - Entrevista com Rose Annie MacFergus em 19/10/2019, na sala do CEDH/UNESPAR – Campus Curitiba II/FAP



Fonte: Arquivo NERG/CEDH Campus Curitiba II.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Ao falar da escola, você abordou um dolorido e devastador acontecimento no banheiro. Na história do ocidente moderno, a arquitetura da divisão sexual dos banheiros nos espaços públicos tem servido, como diz Paul. B. Preciado, como uma poderosa “tecnologia de gênero”, um lugar frequentado não apenas para realizarmos necessidades fisiológicas, mas para nossas “necessidades de gênero”, “para reafirmar os códigos da masculinidade e da feminilidade”¹². Você acha que uma ação a ser construída é tornar os banheiros públicos cada vez mais livres das divisões generificadas?

¹² PRECIADO, Paul B. Lixo e Gênero. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. *eRevista Performatus*, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019. Disponível em:

<https://performatus.net/traducoes/lixo-e-genero/> Acesso em 11 out. 2019.

Rose Annie Macfergus: Este é um tema muito delicado, justamente pela alta vulnerabilidade dos corpos das mulheres. Temos de ir com muito cuidado. Mas eu vou começar falando sobre o que eu acho do banheiro para a experiência das mulheres trans. Eu demorei muito pra me adaptar a essa coisa do banheiro, porque banheiro, para mim, só era seguro quando conseguia colocar o pé na porta e ficar sozinha, independentemente se o banheiro fosse feminino ou masculino. A maior parte das meninas trans da minha época tem algum problema em relação à incontinência urinária, pelo fato de ter insegurança de usar banheiro, qualquer um que fosse. O banheiro nunca foi a nós um lugar seguro. Pelo contrário. Sempre foi um lugar em que se corria risco, em que se corria perigo. Eu já fui arrancada pelos cabelos de banheiro feminino. Eu já fui agredida e insultada por outras mulheres cis em banheiro feminino. Quando isso acontece, eu não reajo, porque se eu reagir eu tenho certeza que serei colocada como a pessoa que está agredindo e não como a pessoa que está sendo vítima. Desse modo, posso dizer que para as mulheres trans o banheiro nunca foi lugar de segurança em nenhum contexto, em nenhum sentido. O masculino não é, o feminino não é. Seguro é fazer xixi no mato ou então no lugar em que não tiver ninguém. Eu tenho umas coisas com banheiro. Até hoje banheiro para mim é sozinha. Eu só me sinto bem no banheiro sozinha, então eu não gosto

de dividir banheiro com ninguém. Eu não gosto de entrar no banheiro quando alguém está dentro. Mas eu gostaria muito que o banheiro fosse um lugar que não significasse nada mais do que ir lá, fazer suas necessidades. Seria lindo se fosse assim, um banheiro que qualquer pessoa usasse, que qualquer pessoa tivesse a liberdade de usar sem ser constrangida, sem ser percebida. Mas eu não sei como a gente conseguiria fazer isso hoje, enquanto a sociedade ainda está tão presa nessa coisa de inferiorizar o gênero feminino, inferiorizar pessoas LGBT, de ver pessoas LGBT como alguém que tá atacando seu espaço, que tá invadindo seu espaço. Tem muita coisa para derrubar até a gente chegar nessa parte do banheiro livre de divisão de gênero. Temos de vencer o machismo que faz com que homens se achem donos dos corpos das mulheres e as assediem e estuprem, temos de vencer a transfobia. Acho mais possível que caminhemos no sentido de vencer a transfobia entre as mulheres e que as mulheres trans fiquem cada vez menos suscetíveis de serem agredidas por mulheres cis em banheiros femininos. Por isso, pensando principalmente na proteção das mulheres, trans ou cis, eu ainda defendo que o banheiro seja mantido com divisão por gênero, infelizmente.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Os corpos das pessoas trans são um dos mais atravessados por uma longa história de processos de patologização. Toda a luta por reconhecimento de direitos foi sempre cortada por um discurso que enquadrou este corpo num código de doença, num transtorno mental. Gostaria que você nos trouxesse uma breve reflexão sobre isso.

Rose Annie Macfergus: Esta questão realmente não é uma coisa simples. Para nós, a briga mais antiga com toda essa questão da patologização é porque os profissionais das áreas psi (psiquiatria, psicologia) foram, em geral, muito inimigos da gente. Em um passado não tão remoto assim, o discurso psi foi um dos nossos piores inimigos. LGBT era mandado para manicômio, fazendo-nos perder direitos e liberdade. Já fomos considerados deficientes mentais, loucos, incapazes de conviver em sociedade, incapazes de ter família, incapazes de gerir a nossa própria vida. Isso é muito pesado em nossa história. Até pouco mais de um ano, quando mudou o CID, éramos diagnosticados como doentes. Somente em junho de 2018, após muitos anos, a Organização Mundial de Saúde deixou de considerar a transexualidade uma doença. O João Nery, um dos mais importantes militantes do movimento trans, falecido ano passado, sempre relatava as inúmeras vezes em que ele perdeu tudo,

perdeu direitos de autonomia civil, por ser diagnosticado como doente. Ele perdeu diploma, perdeu emprego, perdeu casa. É também por isso que o suicídio foi e é tão comum entre pessoas trans. Para mim, na maior parte das vezes, este suicídio é institucional, é um assassinato. O discurso da patologização, da forma como foi construído pelo poder médico e jurídico, dava as condições para levar a pessoa para o suicídio. Isso é muito pesado. É muito recente o processo de uma rede psi que está procurando desenvolver uma relação com a gente, uma relação de conversa, de escuta, de entendimento. Quando isto acontece, temos uma alternativa importantíssima de acompanhamento, de apoio psicológico e psiquiátrico que é muito válido. Tem que ter essa ajuda psicológica para que a pessoa realmente possa entender seus processos de identificação. Iniciar um processo de hormonização não é brincadeira. Precisamos ser assistidas e assistidos psicologicamente, precisamos ter alguém profissional ao nosso lado. Em nossa comunidade, temos muitos traumas psicológicos, muitos desafios de autoaceitação, muitos problemas de perseguição. A gente é uma população que geralmente foi adoecida por causa dos traumas, das violências que sofremos. Só defendo que este olhar da psicologia e da psiquiatria sobre nós não pode mais ser o olhar do passado. Eu costumo dizer que o discurso psi tem que

destruir tudo aquilo que foi falado, não existe nada mais daquilo. Cancela, queima os livros, joga fora aquele negócio de nos julgar e diagnosticar como doentes por nossa identidade de gênero ou nossa identidade sexual.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Em 2016, a UNESPAR aprovou a Resolução de reconhecimento do Nome Social e, em certo sentido, é ainda muito recente em vários espaços institucionais este reconhecimento. Gostaria que você comentasse um pouco sobre esta longa batalha pelo direito ao uso do nome social realizada pela comunidade trans.

Rose Annie Macfergus: O nome social é isso: é a pessoa ser respeitada nos espaços sociais pelo nome pelo qual se reconhece. Um nome é uma espécie de moldura que molda como esta pessoa se identifica. Um nome é algo muito poderoso. É algo que define a própria pessoa. No caso das pessoas trans, o nome social representa uma libertação de uma identificação anterior que foi imposta, mas que violenta a maneira como a própria pessoa se vê. Um nome social nasce de processo de construção do “quem eu sou”, mas muita gente ignora isso. Eu, por exemplo, comecei a me entender “Annie”, de “Ana”, escolhido por mim a partir das três primeiras letras da palavra anarquismo.

Só que pessoas que me são muito queridas, como a própria Ida e meus filhos, sempre me chamaram de “Ro”. Foi aí que o “Ro” virou “Rose”, que se transformou em “Rose Annie”. O “MacFergus” é meu sobrenome paterno. Eu ainda não tenho documento retificado e não é difícil eu me deparar com o desrespeito ao meu nome social, apesar de eu assim me apresentar. Por exemplo, quando eu vou viajar, às vezes a minha passagem vem no nome do registro civil e é um enfrentamento muito desgastante quando a pessoa que me atende sobe no pedestal da norma cisgênera para falar comigo. Chama-me de “Senhor não sei o quê”, argumentando que é o que está no papel. Tudo no extremo da arrogância. Eu muitas vezes respondo assim: “moço, olha para mim, por favor, né? Tá certo que eu não sou a barbiezinha do rolê, mas dá para ver que eu sou uma mulher, não é? O que que custa você me respeitar?”, mas mesmo assim as pessoas insistem no papel. Quando a transfobia quer fazer valer o seu poder, quer mostrar todo o seu autoritarismo, o papel sempre vale mais do que o ser humano. Isto já me aconteceu em posto de saúde, em hospital, em um monte de lugar. Realmente o nome social foi uma longa e dura conquista da comunidade trans. Isto nunca pode ser esquecido. Foi a gente que conquistou, foi a militância que conquistou. Nada nos foi dado, não foi presente de governo nenhum. E precisamos nos acordar para o fato

de que este é um direito conquistado que também está sob ameaça. Neste momento mesmo, no Brasil, já apareceram alguns projetos vindos de parlamentares do PSL, do PSC para derrubar o nome social, inclusive projeto para derrubar até a retificação de nome nos cartórios. Juntamente com aniquilar o atendimento às pessoas trans pelo SUS, tudo isto faz parte dos ataques contra a população LGBT.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Você é envolvida com o movimento, com a prática do veganismo, não é?

Rose Annie Macfergus: Sim. O veganismo para mim é um movimento político de luta pela liberdade dos animais, contra a exploração dos animais. Alimentar-se é um ato político. Mas nesta compreensão maior, eu entendo também que para muitas pessoas em situações econômicas mais difíceis, às vezes comer derivados de animal, como leite, queijo, ovo é uma alternativa para não passar fome. Esta é uma realidade que eu mesma enfrento, embora carne eu não coma nunca. Na minha perspectiva de alimentação vegana, eu ainda considero que há contextos em que o alimentar-se de carne de outros animais e de derivados de animais não envolve a exploração animal pra fins capitalistas. Há casos como de comunidades indígenas e quilombolas, por

exemplo, em que a pesca, a caça não são atividades abusivas, mas de subsistência, não agridem a natureza. O veganismo, para mim, faz parte da luta contra a voracidade do sistema capitalista.

Juslaine Abreu Nogueira (CEDH): Você também tem uma referência muito forte com a cultura celta. Gostaria que nos falasse um pouco sobre o que a conecta a esta experiência dos povos celtas.

Rose Annie Macfergus: A minha ligação com a cultura celta vem muito da minha ligação com a natureza, da minha ligação com os animais, dessa minha paixão pela militância, pela luta. A cultura celta em geral tem toda essa referência de observação à natureza, de se estruturar em clãs e um clã é muito mais do que uma família. A concepção de família está presa a laços consanguíneos, mas o clã não, o clã é quem você agrega, são pessoas que você agrega na sua vida, quem você quer com você. E eu acho isso muito lindo, muito lindo mesmo, porque é isto que geralmente a gente vive nas comunidades trans, é isto que a gente defende em nossos discursos. Falamos muito que família é quem ama a gente e quem a gente ama, independentemente de laços de sangue. Se for buscar uma definição disso na literatura, o nome disso é clã e não família. Eu acho muito poderosa essa

estrutura do clã, essa estrutura tribal, toda essa prática de observação respeitosa com o meio natural, com as pessoas, com o feminino. É muito forte a dimensão do feminino na cultura celta que vem de uma estrutura religiosa matriarcal. Tudo isso, para mim, é muito poderoso. Me representa muito.

Figura 6 – Rose Annie MacFergus



Fonte: Arquivo Pessoal - Facebook Rose Annie.

ENTRE O VER E O NÃO VER, EIS A QUESTÃO

Manoel Negraes¹³

Transformar em palavras a experiência de ser e estar no mundo com uma condição corporal e social tão complexa – entre o ver e o não ver – sempre é um desafio. Ainda mais para quem misturou (e mistura), por meio dessa experiência, vida pessoal, carreira profissional, objetivos acadêmicos e ativismo político.

Essa mistura, aliás, não é rara no segmento das pessoas com deficiência, porém, no meu caso, é bom esclarecer, não foi uma escolha planejada. Pelo contrário, acredito que essa mistura começou a ser construída há mais de 20 anos de uma maneira espontânea, a partir da combinação de três elementos: o contato que tive com outras pessoas com deficiência e instituições de reabilitação, a opção que fiz pelo curso de Ciências Sociais e a minha estrutura familiar.

Assim, costumo brincar que a baixa visão, centro dessa mistura em permanente construção, sem eu perceber, me “salvou” e que, atualmente, eu não conseguiria imaginar o que seria da minha vida se eu

¹³ Audiodescritor consultor. Possui graduação em Sociologia.

enxergasse bem. Mais ainda, costumo dizer que, sem dúvidas, a deficiência visual me proporcionou nos últimos anos e me proporciona no cotidiano muito mais ganhos do que perdas, muito mais experiências positivas do que negativas.

Então, vamos em frente, mergulhar em lembranças e reflexões que traduzem um pouco de tudo isso junto e misturado...

Os três elementos da mistura

Desde pequeno até a faculdade eu tive uma miopia alta e pelo menos uma vez por ano visitava o oftalmologista para avaliar os graus e, quando necessário, trocar de óculos ou lentes de contato. Em 1996, durante uma dessas consultas de rotina, ouvi uma desconfiança do médico em relação as minhas retinas e logo em seguida confirmei com exames o diagnóstico de retinose pigmentar.

Hoje, contudo, quando retorno ao passado, lembro de fatos anteriores a esse diagnóstico nos quais a baixa visão já fazia parte da minha adolescência e de eu escondê-la, por falta de informação, vergonha ou imaturidade. Lembro, por exemplo, de inventar desculpas na escola por não enxergar a lousa ou a lista de presença com medo dos meus colegas descobrirem

ou, ainda, de ficar mais “quietinho” e isolado nas primeiras festinhas e passeios.

Depois do diagnóstico, além da vergonha, outros sentimentos e atitudes foram muito presentes nessa época, como a negação, a busca pela cura, a esperança que não queria morrer, a insegurança e a superproteção. Isso tudo de maneira determinante até 2000, 2001, quando, já na faculdade, eu tive os primeiros contatos com a Fundação Dorina Nowill para Cegos e a Laramara (instituições de reabilitação) e conheci uma turma em um curso de informática para pessoas com deficiência visual, em um órgão da Prefeitura de São Paulo.

Não que esses sentimentos e atitudes desapareceram totalmente após o meu contato com essas instituições de reabilitação e, sobretudo, com pessoas com deficiência visual. Porém, esse primeiro divisor de águas, também não raro na vida de muitas pessoas com deficiência, foi fundamental para eu começar a compreender o que estava sentindo, o que estava acontecendo com meu corpo, bem como para eu conhecer outros caminhos que poderiam me levar a diferentes sentimentos e a novas atitudes acerca da baixa visão.

São cenas nítidas na minha memória o entusiasmo que senti quando sentei a primeira vez em frente de um computador com leitor de telas no curso citado ou o alívio que senti quando li pela primeira vez um texto

com uma lupa eletrônica na Fundação Dorina Nowill para Cegos. Também, lembro perfeitamente o meu espanto quando um colega do curso de informática se despediu e subiu no ônibus, após reconhecê-lo pelo barulho do motor, e a minha surpresa ao ver colegas da Laramara tocando violão, jogando dominó ou xadrez com desenvoltura e habilidade.

Em outras palavras, foram esses primeiros contatos com equipamentos de tecnologia assistiva e, ao mesmo tempo, com as variadas e ricas realidades e maneiras de ser e estar no mundo de pessoas com deficiência visual que me possibilitaram iniciar uma compreensão de que o “problema” não era somente meu e que muito menos estava em mim – processo essencial para a minha aceitação e para o meu rompimento com a ideia de “tragédia pessoal”, desenvolvida pelos teóricos do modelo social da deficiência que eu só iria conhecer depois.

Dessa forma, não posso deixar de registrar dois agradecimentos especiais: um para a Dr^a. Clélia Erwenne, a única oftalmologista que, logo após o diagnóstico, olhou o ser humano e não a doença; e outro para a Eliana Cunha, profissional da Fundação Dorina Nowill para Cegos, que com carinho e respeito me acolheu (e a minha mãe) e se tornou uma grande amiga.

Também, antes de entrar em outro elemento da mistura – a vida universitária –, não posso deixar de

registrar o contato que tive nessas instituições com a bengala, símbolo carregado de significados negativos, instrumento que traz inúmeros conflitos para as pessoas com deficiência visual, em particular para as pessoas com baixa visão. Afinal, com o uso da bengala imediatamente eu descobri, por um lado, o valor de autonomia e, por outro lado, ganhei visibilidade e comecei a experimentar no cotidiano o preconceito.

Lembro, rindo agora sozinho, de algumas situações logo nas primeiras aulas de Orientação e Mobilidade na Laramara. Uma delas foi um beijo que dei em um cavalo (que puxava uma carroça com material para reciclagem) quando fui atravessar uma rua. Outra foi o reconhecimento de ambiente que fiz em um shopping, proposto pela professora que, na verdade, queria saber se eu teria vergonha de circular pelo espaço com a bengala.

Contudo, foram outros dois momentos os mais marcantes nessa época de contato inicial com a bengala, um social e um familiar, ambos difíceis e decisivos. O primeiro ocorreu na noite em que eu e meus amigos saímos justamente para comemorar o uso da bengala quando, ao atravessar uma rua, um motorista me xingou e disse que “lugar de cego era em casa”. O segundo ocorreu no Natal de 2001, quando entrei na casa da minha tia de bengala na mão e a ceia se transformou em um velório.

Enfim, esses foram momentos nos quais eu percebi de forma mais consciente que eu não era o único a lidar com os conflitos e dificuldades trazidos pela baixa visão, presentes também no universo familiar. Foram momentos que mostraram as diversas faces do preconceito (pena, rejeição, agressão, vergonha, negação) que começava a aparecer de maneira mais efetiva, dentro e fora do ambiente familiar.

O segundo elemento fundamental da mistura citada acima foi a escolha pelo curso de Sociologia e Política, onde, entre 2001 e 2002, no momento de escolher o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso, eu percebi que a deficiência poderia ser um objeto sociológico, antropológico e político de pesquisa. Lembro, inclusive, que nesse processo de definição da pesquisa surgiu uma primeira “reflexão sociológica” sobre a deficiência, pelo fato de muitas vezes eu ter sido visto, na faculdade, como “exemplo de superação” por alguns colegas e professores e, em muitas situações, como alguém que supostamente tinha muito mais dificuldades para estudar do que alunos que realmente as tinham por condições sociais e econômicas.

Posso dizer, assim, que o interesse pelo tema, enquanto um estudante de Ciências Sociais, surgiu ao mesmo tempo em que eu me reconhecia enquanto um sujeito com deficiência, pertencente a um grupo heterogêneo que eu estava conhecendo cada vez mais

nas instituições de reabilitação que frequentava (com conflitos constantes em relação às políticas institucionais estimulados pelos estudos acadêmicos). Surgia, então, ao lado do conflito da experiência pessoal, entre o ver e o não ver, um outro conflito que me acompanha desde aquela época, o entre militar e pesquisar.

Isso porque, naquele momento, os professores me alertaram para o distanciamento que eu deveria manter na minha pesquisa, fato que reforça a invisibilidade que o tema tinha nas ciências sociais (não recebi nenhuma referência sobre os *disability studies*) e, mais do que isso, uma recusa do engajamento político-acadêmico que me incomodava profundamente. Somente em 2007, quando li o livro “O que é deficiência?”, da antropóloga Débora Diniz, tive contato com essa área de estudos desenvolvida no Reino Unido, e, mais profundamente, com a sua ferramenta principal, o já citado modelo social da deficiência (e seus desdobramentos), que questiona a supremacia do modelo médico da deficiência ao politizar o tema e inserir a deficiência no debate em torno da justiça social e dos direitos humanos.

O terceiro elemento da mistura é a estrutura familiar, fundamental em todo esse processo de reabilitação e formação acadêmica. Se por um lado, como já citei, identifico na minha família, sobretudo nos

primeiros anos após o diagnóstico, os sentimentos e as atitudes que eu também sentia e tinha, por outro lado, valorizo muito minha família pelo apoio material e emocional que sempre tive para buscar minha autonomia e concluir minha faculdade com qualidade, independentemente da perda visual ter se agravado durante o curso.

Em particular, como não valorizar a minha mãe pelo carinho constante, pelas infinitas horas de leitura em voz alta, pelas caronas em qualquer horário, pelo esforço diário para que eu pudesse estudar e fazer a minha reabilitação com tranquilidade, enfim, pela coragem e pelo amor incondicional em todas as fases de construção dessa mistura. Foram erros e acertos, momentos de angústia e de superproteção, de estímulo e de dedicação, tudo parte de um processo permanente de desenvolvimento, reflexão e aprendizado rico para nós dois e para todos os envolvidos.

Portanto, com certeza, a maneira como eu penso e vivo a deficiência atualmente é fruto dessa mistura que continua sendo construída todos os dias. Cada contato com uma pessoa com deficiência é a descoberta de uma subjetividade relevante, é a realização da troca de experiências necessária; cada livro lido sobre o tema é mais uma janela aberta para compreender a relação entre meu corpo e as barreiras impostas por um ambiente pouco sensível à diversidade corporal; e cada

reunião familiar é um encontro com o passado e o processo singular que me trouxe até aqui.

Isso tudo somado com a oportunidade que tive e tenho de atuar com o tema profissionalmente nas três esferas, poder público, iniciativa privada e terceiro setor, e de compreender a minha condição também como uma bandeira política coletiva. Lembro com orgulho do frio na barriga que senti quando fiz sozinho, em 2007, um trajeto com três ônibus até Santo André para iniciar em um projeto de rádio sobre inclusão, meu primeiro emprego com o tema.

As experiências positivas e negativas, os ganhos e as perdas

O senso comum costuma considerar a deficiência como perda, como algo que falta em uma pessoa. Mais ainda, com base em um padrão de normalidade, que na verdade não existe, o senso comum valoriza muito essa perda, essa falta, e ignora as diversas maneiras de ser e estar no mundo e as múltiplas possibilidades de conhecê-lo, de experimentá-lo.

Dessa forma, ao contrário do que muitas pessoas imaginam, a baixa visão trouxe e traz experiências positivas e ganhos. No meu caso, pelo menos, trouxe e traz a cada dia muitos ganhos e maravilhosas experiências, o

que procuro aproveitar com intensidade e valorizar sempre.

Vou começar por uma experiência que pode parecer boba por ser comum na vida de quem não enxerga, mas que foi uma das primeiras que tomei consciência de que eu vivenciava com prazer e ainda vivo: é o fato de conhecer e conversar com pessoas sem enxergá-las, sem ter ideia de como elas são fisicamente, ou seja, de ultrapassar a barreira da aparência. Isso acontece em várias situações e sempre é maravilhoso – inclusive, tenho amigos e amigas que até hoje eu não sei bem como são fisicamente e isso, de maneira nenhuma, me incomoda.

E por falar em amigos e amigas (acharam que eu iria esquecer de vocês?), lembro de uma experiência negativa constante na vida de quem tem baixa visão e o apoio inesperado que recebi, em uma das vezes em que ela ocorreu, de pessoas queridas que até hoje fazem parte da “família”, tão importante em todos os momentos relatados aqui. Essa experiência negativa ocorreu em 2005, no entorno da faculdade, quando mais uma vez me agrediram verbalmente e me ameaçaram de agressão física por acharem que eu estava fingindo ser “cego”.

Imediatamente, a direção da faculdade ofereceu apoio material e a estrutura para a realização de um evento sobre baixa visão, o que acabou envolvendo o

Centro Acadêmico. A turma toda entrou em ação e com panfletos feitos pela faculdade, divulgamos o evento pelo bairro, entramos em contato com instituições, conseguimos espaço em emissora de rádio e preparamos materiais em áudio e braile.

A palestra da já mencionada amiga Eliana Cunha ocorreu na manhã de um sábado, antes da Festa Junina da faculdade, na qual foi arrecadado dinheiro para a compra de uma lupa eletrônica para a biblioteca. Foi lindo, de um limão, fizemos uma limonada deliciosa, que me mostrou, naquele momento, que a minha causa poderia ser também a causa de amigos e amigas sem deficiência e da comunidade.

Já em relação aos ganhos que a baixa visão me trouxe e me traz, quero destacar o trabalho como audiodescritor consultor, atividade profissional executada exclusivamente por pessoas com deficiência visual, que realizo com parceiros incríveis. Se conhecer e interagir com pessoas sem enxergá-las é prazeroso, igualmente ou mais prazeroso é colaborar para tornar acessíveis ao público com deficiência visual filmes, programas de televisão, peças de teatro, pinturas, fotografias, livros e espetáculos musicais, por meio da tradução intersemiótica dos conteúdos visuais em conteúdos verbais, processo essencial para a fruição estética e artística.

Entretanto, quero aqui frisar que realizei essa atividade profissional há pouco tempo, visto que a minha aproximação com a audiodescrição ocorreu com muitos conflitos, questionamentos e, até mesmo, preconceitos da minha parte, motivados pelo pouco conhecimento, pelo não uso desse recurso de acessibilidade (pela falta de experiência como público-alvo) e pelas informações incompletas e tendenciosas que eu recebia. Felizmente, tanto a possibilidade de utilizar a audiodescrição e a aproximação com profissionais generosos e competentes – como Lívia Motta, Mimi Aragón e Felipe Monteiro-, quanto o estudo informal e a oportunidade de fazer uma especialização na área me trouxeram muitas reflexões e experiências positivas e me fizeram um audiodescritor consultor.

Outro ganho, com certeza, é o fato de eu ter conhecido a minha companheira de vida, Géssica, mãe do meu filho, Ernesto Augusto, justamente por não enxergar bem e, conseqüentemente, trabalhar na área de inclusão social. Afinal, se eu enxergasse bem provavelmente seria arquiteto e não teria feito o curso no qual a Géssica foi minha professora – não é mesmo?

Além disso, ainda sobre ganhos, mesmo gostando muito de música desde criança, não tenho dúvidas que a minha relação com o samba, o choro e a bossa nova – com a música popular brasileira em geral –, tem a ver com o fato de não enxergar bem. Isso porque eu fiquei alguns anos sem conseguir ler (o que também sempre gostei desde criança), o que intensificou a minha aproximação

com a música, atualmente um combustível, um alimento que consumo todos os dias da minha vida, com um prazer que não conseguiria traduzir em palavras.

Em especial, lembro de uma cena que exemplifica essa paixão e que tem relação com a baixa visão. Em 2001 foram lançados os quatro discos do Tom Zé dos anos 70 em CD e eu, ainda sem usar bengala, enfrentei alguns quarteirões entre os carros para comprá-los e, assim, passar a noite inteira colado no aparelho de som.

E as perdas, quais são? Sim, existem perdas, é óbvio, até porque mesmo em contextos sem barreiras, continuo sem enxergar bem, o que me impede de fazer algumas atividades que eu gostaria. Posso citar, por exemplo, a falta que sinto de jogar bola ou de assistir uma partida de futebol no estádio; ou ainda a vontade que às vezes sinto de pegar um carro e dirigir até uma cidade desconhecida, até um país vizinho.

Por isso, procuro justamente viver intensamente as experiências positivas e os ganhos, pois se eu sou um privilegiado por ter tido condições familiares, sociais e econômicas para chegar até aqui, sou um privilegiado também por poder ser e estar no mundo nessa condição, por poder experimentá-lo de uma maneira não convencional, legítima e que com certeza ainda me trará surpresas boas e ruins, conquistas e derrotas, o que faz parte da vida de qualquer ser humano.

REPRESENTANTES DISCENTES DO CEDH: ALMA ARMADA E APONTADA PARA A CARA DO SOSSEGO

Adrielle de Souza da Silva

Ali Davis

Clarice Luz

Josuel Lucas Meireles

Lucas Alexandre de Lima

Talita Araújo

Yiuki Doi

Mediadoras: Andréa Sérgio e Claudia Priori

[Link para a conversa AQUI](#)

Era dia 19 de outubro de 2020, 20:30 horas, estávamos em meio ao distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e, em um encontro *online*, conversamos com alguns/algumas estudantes que estiveram ou estão representantes discentes do Centro de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná - CEDH UNESPAR. Essas lideranças estudantis registraram, em sua própria voz, impressões sobre o processo de construção da Educação em Direitos Humanos na universidade pública brasileira, a partir de suas próprias experiências.

As representações estudantis que passaram pelo CEDH e as que atualmente estão atuantes nos sete *campi* da UNESPAR, têm sido a alma dos esforços mais contundentes desta instituição para as conquistas de

direito ao pertencimento social e educacional de todas as pessoas. Foram propositoras dos posicionamentos firmes que culminaram no processo de desenvolvimento e implementação da política de cotas da UNESPAR. São rede de apoio uns/umas para os/as outros/as diante das restrições dos recursos de apoio governamental às instituições públicas de ensino superior no Brasil. São grito, corpo, sensibilidade, fúria, convocação, responsabilidade, geradora de tensionamentos e fricções entre as estruturas institucionais e as comunidades externas, criando as brechas necessárias para se fortalecerem no compartilhamento e renovação de saberes com e no mundo.

A incansável ação em micropolítica destas e outras representações estudantis ecoa nas estruturas da academia e nos espaços imprevisíveis que a genuinidade de seus posicionamentos é capaz de alcançar. Elas têm mesmo a alma armada e apontada para a cara do sossego, como sugere a letra de O Rappa, e deixam em nós - e por onde passam - um rastro de coragem, dignidade, respeito e de paz com voz.

Às representações estudantis do CEDH, de ontem e de hoje, nosso mais profundo agradecimento.

ARTE E MEMÓRIA DA BARBÁRIE: ESTRATÉGIAS EM TEMPOS ADVERSOS

*Katiucya Perigo*¹⁴

Minha palavra é: agir.

Ai Weiwei

Introdução

O estado de exceção que acomete o Brasil desta última década é marcado pelo desrespeito aos trâmites legais e sequestro dos direitos do indivíduo, quadro que tem impellido intelectuais e artistas a manifestarem-se contrários. Desde o processo de *impeachment*, pautado por fraude jurídica e política, ao qual foi submetida a presidente Dilma Rousseff em 2016 presenciamos todo tipo de ataque contra a comunidade LGBTI+, a população negra, os indígenas, os integrantes de movimentos sociais, as universidades.

O panorama de polarização, de hostilidade e violência, tem gerado angústias em diferentes grupos. O mapeamento das queixas junto ao Centro de Educação

¹⁴ Professora Adjunta de História da Arte da Universidade Estadual do Paraná, Campus Curitiba I/EMBAP. Atuou na coordenação do CEDH Local, Campus Curitiba I –UNESPAR/EMBAP.

em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná CEDH -UNESPAR, revela o mal-estar vivido pelos jovens universitários, em especial a juventude ligada à arte em Curitiba, local de onde falamos. Os jovens universitários sofrem intensamente as consequências da condição política de nosso país. A escolha por seguir carreira artística é, por si só, uma opção política, já que a área se localiza na contramão das características de nosso momento histórico.

A fragilidade da democracia brasileira permitiu o surgimento de líderes de extrema direita. Discursos de ódio, preconceituosos, de apoio à ditadura, (observados também além das fronteiras do país) têm se transformado em ações contra os direitos básicos do cidadão. O cenário demonstra que somos um país sem memória a repetir os erros do passado. A “memória fraca” do povo brasileiro, a vigência da Lei da Anistia, e as características do cenário político atual, podem garantir que todo o horror dos anos da Ditadura civil militar (1964-1985) seja retomado. O passado ditatorial tem agenciado o nosso presente, o que torna imprescindível que nos manifestemos.

O momento exige a realização de debates que foram deixados de lado, mesmo no âmbito das Artes visuais, uma área um tanto elitista. Como professora de História da Arte e ocupando momentaneamente a coordenação do CEDH\ UNESPAR no campus da Escola

de Belas Artes (Curitiba I), não posso me furtar do debate, me sinto impelida a estabelecer relações entre a arte e o cenário político.

Arte, fascismo e violência

O poeta Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), após ter sobrevivido à Primeira Guerra Mundial se junta ao italiano Benito Mussolini (1883-1945). Marinetti integrou o Futurismo Italiano, um movimento de vanguarda¹⁵.

Marinetti e Mussolini estiveram juntos na criação do Partido Fascista Italiano. O poeta fora um dos redatores do Manifesto do Partido Fascista. Poucos anos antes, em 1909, Marinetti e outros jovens artistas italianos do início do século XX, lançaram um Manifesto num jornal francês de grande circulação, o *Le Figaro*. A proposta tinha não só a ver com a arte, era ampla a ponto de pretenderem ditar a postura de vida ideal diante de sua época.

Queremos glorificar a guerra - única higiene do mundo -, o militarismo, o patriotismo, o gesto

¹⁵ Algumas obras e outras informações sobre essa vanguarda podem ser vistas no link: <http://exhibitions.guggenheim.org/futurism/> Acesso em 18 set. 2019.

destruidor dos anarquistas, as belas ideias pelas quais se morre e o desprezo da mulher (...) É da Itália que lançamos ao mundo este manifesto de violência arrebatadora e incendiária com o qual fundamos o nosso Futurismo, porque queremos libertar este país de sua fétida gangrena de professores, arqueólogos, cicerones e antiquários. (CHIPP, 1999, p. 288).

Walter Benjamin (1994), em seu icônico texto “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” faz uma análise esclarecedora sobre os futuristas por louvarem a tecnologia, a guerra como forma de higiene do mundo e como um espetáculo artístico e ruidoso.

Essa guerra é uma revolta da técnica, que cobra em "material humano" o que lhe foi negado pela sociedade. Em vez de usinas energéticas, mobiliza energias humanas, sob a forma dos exércitos. Em vez do tráfego aéreo, ela regulamenta o tráfego de fuzis, e na guerra dos gases encontrou uma forma nova de liquidar aura. "*Fiat ars, pereat mundus*", diz o fascismo e espera que a guerra proporcione a satisfação artística de uma percepção sensível modificada pela técnica, como faz Marinetti. É a forma mais perfeita do *art pour l'art*. Na época de Homero, a Humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a

estetização da política, como a pratica o fascismo.
(BENJAMIN, 1994, p. 196).

É importante lembrar que Mussolini esteve ligado aos futuristas até que lhe convinha. Assim que começou a perceber que incomodavam, mais do que ajudavam, rapidamente procurou descolar a sua imagem da desses artistas.

Nesse período entre guerras, enquanto o fascismo dominava de mãos firmes a Itália, perto dali, noutro país inteiramente devastado pela primeira guerra e punido com duras sanções impostas pelo Tratado de Versalhes, emergia outro líder admirador confesso do fascismo de Mussolini. Esse líder outrora lutou na Primeira Guerra mundial como soldado e também tinha o desejo de tornar-se artista plástico: Adolf Hitler (1889-1945).

Um artista alemão que também lutou no *front*, tendo sobrevivido, traduz de maneira muito contundente esse período entre guerras na Alemanha através de desenhos, pinturas, mas principalmente gravuras, chama-se Otto Dix (1891-1969)¹⁶.

¹⁶ Algumas obras do artista podem ser acessadas na Exposição Otto Dix: de uma guerra à outra Centro Georg Pompidou, 2003, Paris, FR. Disponível em:

https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource.action?param.id=FR_R8b902f8ff2b67b8e5d4165286cd55bbd¶m.idSource=FR_E-8b902f8ff2b67b8e5d4165286cd55bbd Acesso em 19 set. 2019.

Dix retrata soldados mutilados, a mendicância de ex-combatentes nas ruas e traz também menção ao antissemitismo que era fortemente disseminado na Alemanha da época. Posteriormente, obras do artista foram selecionadas junto de outras, para a exposição “Arte Degenerada” organizada por Hitler. Essa exposição, que aconteceu em 1937, reuniu cerca de 650 obras provenientes de acervos de museus alemães, consideradas artisticamente indesejáveis e moralmente prejudiciais ao povo pelo governo nacional-socialista alemão. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural, 2019).

Esse momento marcado pelo assassinato de milhões de pessoas nos campos de extermínio nazistas impulsionou grupos a trabalharem junto ao poder público, ou mesmo à iniciativa privada para a criação de memoriais, museus, compilação de documentos, registros históricos, montagem de exposições, criação de obras de arte no sentido de reavivar a memória das atrocidades cometidas.

Dentre as inúmeras iniciativas de artistas que trabalharam a respeito da questão, destacamos o artista polonês Horst Hoheisel (1944), que participou de uma exposição organizada por Márcio Seligmann Silva no Memorial da Resistência em São Paulo em 2017. Em sua fala que pode ser conferida na Conferência chamada

“Arte como memória do mal e espaço de ação”¹⁷, o artista descreve uma obra pública que não fez parte dessa exposição no Memorial. A obra tem como título *Braunschweig Grauer Bus* (2015), algo como “Memorial dos ônibus cinzentos”. O monumento é constituído de duas partes, dois ônibus, cada qual com 70 toneladas. Um deles se localiza permanentemente no Centro de Psiquiatria Weissenau em Ravensburg, Alemanha. O outro é um monumento itinerante que transita por diferentes cidades europeias. O ônibus rememora a experiência dos internos de hospitais psiquiátricos que eram transportados pelos agentes da SS para os campos de extermínio nos ônibus modelo Mercedes-Benz O - 3750. Dentro do monumento se encontra gravada a pergunta: “Onde você está me levando?” Questão frequentemente feita pelos internos aos soldados alemães. O objetivo é promover uma experiência sensorial sobre o horror daqueles tempos.

A exposição da qual Hoheisel participou, organizada por Seligmann Silva trazia a memória das ditaduras latino-americanas através das obras de arte de artistas selecionados a dedo pelo curador. “Hiatus: A memória da violência ditatorial da América Latina”, foi

¹⁷ A conferência “Arte como memória do mal e espaço de ação” está disponível em: (Disponível em:

<http://www.iea.usp.br/midioteca/video/videos-2017/arte-como-memoria-do-mal-e-espaco-de-acao-parte-i>. Acesso em set. 2019.

uma parceria do Memorial da Resistência de São Paulo, o *Goethe-Institut* de São Paulo e o Instituto de Estudos Avançados da USP, do qual Seligmann participa. Os artistas da mostra foram Andreas Knitz, Clara Ianni, Fulvia Molina, Horst Hoheisel, Jaime Lauriano, Leila Danziger, Marcelo Brodsky e Rodrigo Yanes.

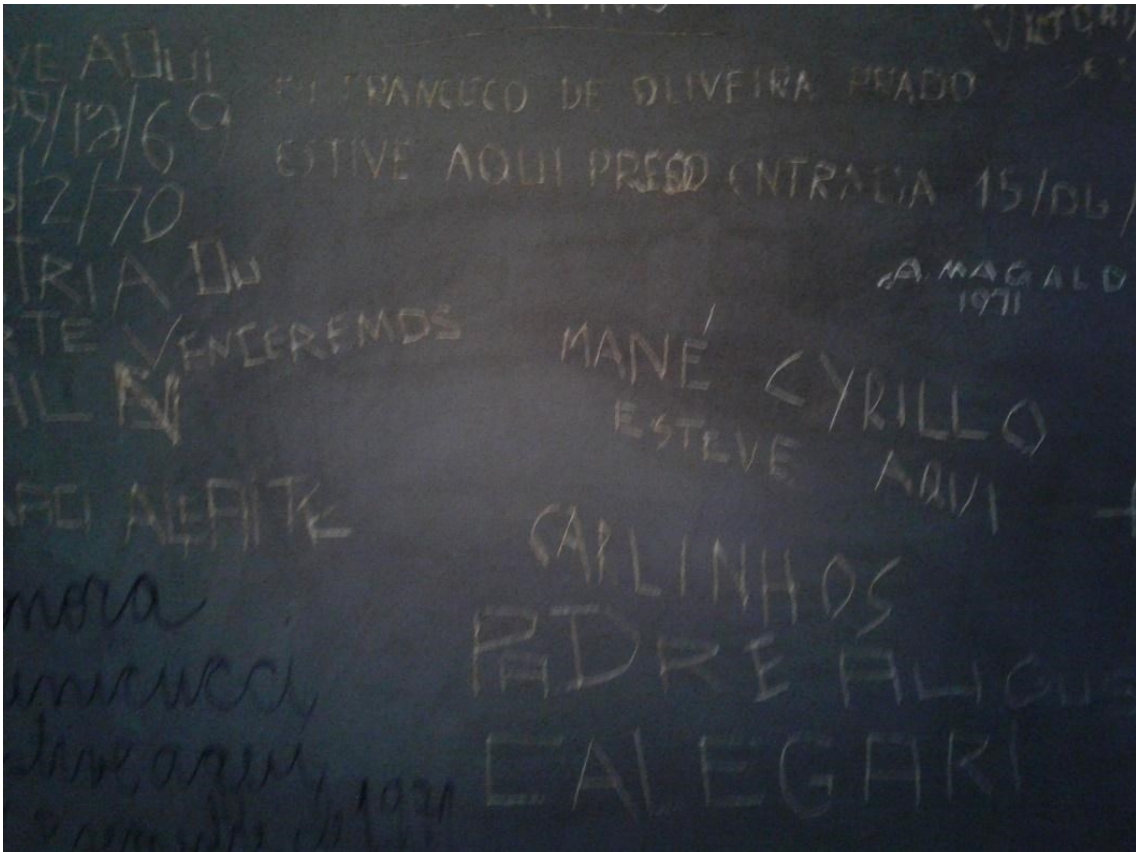
Lugar de reparação

O Memorial da Resistência fica no edifício onde se localizava o antigo DEOPS, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social. O DEOPS, criado em 1924, foi muito utilizado durante o Estado Novo e no período da Ditadura civil militar. Esse departamento investigava todo tipo de movimento social, greves, campanhas contra a carestia, associações de bairros, sindicatos, movimentos estudantis e organizações clandestinas. O raio de alcance dessas investigações se estendia para fora da capital até as cidades do interior. Era também um órgão responsável por censurar os meios de comunicação através da Divisão de censura de diversões públicas. Foi extinto em 1983. Seus arquivos documentais foram para o Arquivo Público de São Paulo em 1991 e só em 1994 toda a documentação se tornou disponível para o público. Porém, é importante frisar que jamais foram encontrados os documentos referentes aos torturadores e aos informantes desses torturadores. (GUMIERI, 2012).

O surgimento do Memorial foi a materialização de um longo processo de disputas políticas e negociações entre diferentes atores sociais sobre o propósito, a localização da instituição e o próprio significado do projeto museológico. Governos que se seguiram após 1983 fizeram uma porção de reformas no edifício como a destruição de celas solitárias, das celas coletivas e da carceragem. Nas celas que sobreviveram às reformas, desapareceram os diminutos banheiros e as inscrições feitas pelos presos nas paredes e nas portas. (GUMIERI, 2012).

Devido à pressão de entidades, o projeto do espaço com o nome que conhecemos, foi inaugurado em 2009, passando a se tornar Memorial da Resistência. O edifício, um antigo local de violência, prisão, torturas, assassinatos dá ao Memorial uma dimensão muito importante. A experiência sensorial que proporciona, as ações educativas, as ações reparatórias, as ações simbólicas que revelam o senso de identidade para os que sofreram a perseguição são fundamentais. Elas ajudam a ressignificar ideias de militância e resistência. Para a reconstituição do local, das celas, das inscrições nas paredes, o Memorial contou com depoimentos de 8 ex-presos sobreviventes que participaram do Projeto. O propósito dessa iniciativa tem a ver com ações, debates e diálogo com as questões do presente. (TRINDADE, 2017).

Figura 1 - Inscrições reconstituídas numa das celas por sobreviventes



Fonte: Foto da autora, 2018.

A dinâmica atual do local prevê a produção de conhecimento a partir de objetos e documentos produzidos e coletados pelos ex-presos. A ideia é produzir, difundir, distribuir materiais, promover debates, atualizar exposições permanentes, compor novas exposições. No local há registros de depoimentos de presos, perseguidos políticos, de familiares dos mortos e desaparecidos e de pessoas que trabalharam ali. Há um grande acervo composto por depoimentos orais que pode ser visto em pequenos trechos pela internet. Para se ter acesso aos documentos na íntegra é preciso fazer um cadastro e um agendamento que

permite vê-los presencialmente, somente um dia por semana. (MEMORIAL, 2019).

Elaborar o indeterminado

Tendo em vista a experiência passada com a Ditadura, os intelectuais, por enquanto, ainda enxergam condições de manifestarem mais ou menos abertamente a compreensão que têm dos acontecimentos. Há um temor quanto aos desdobramentos do estado de exceção. O assassinato da vereadora e ativista dos Direitos Humanos, Marielle Franco (1979-2018), é alarmante. O caso do reitor da Universidade de Santa Catarina também. Após ser conduzido coercitivamente, algemado, preso e acusado de corrupção, o reitor se suicidou, e, meses depois foi considerado inocente. A rápida sucessão dos acontecimentos como a reforma trabalhista, a reforma da previdência, as emendas constitucionais que representam retrocesso, as privatizações de estatais importantes, a intensificação de discursos e ações homofóbicas, misóginas, xenofóbicas, as ambíguas investigações de corrupção, a intervenção militar, podem suprimir o tempo necessário para elaborá-los com a mesma agilidade, segundo Marilena Chauí.

A autora ainda observa que o individualismo agressivo tem como consequência o surgimento de sujeitos temerosos, inseguros, violentos o que leva à

preferência pela intimidade, o refúgio na família e no clã contra a hostilidade externa, o retorno de religiões místicas e autoritárias ou fundamentalistas “(...) e à adesão à imagem de autoridade política forte ou despótica”. (CHAUÍ, 2006, p.325).

Para Chauí, nossa experiência “[...] se esgota num presente vivido como instante fugaz [...]”, então, perdemos a profundidade do passado e a do futuro, enquanto poder de elaborar o indeterminado, compreendendo, transformando e ultrapassando o sentido das situações que surgem. (CHAUÍ, 2006, p.14-18).

Como forma de reação, surgiu no âmbito universitário um grupo de estudos atuante desde 2014, o GAFE, "Grupo de Arte Fora do Eixo". No começo do ano letivo de 2017 inauguramos a “Temporada Arte e Política” em reuniões periódicas com o objetivo de analisar as conexões entre essas duas áreas.

O grupo conta com a participação de graduandos e egressos que estudam e debatem a literatura sobre o tema, mas também produzem experimentações artísticas coletivas. As estratégias de atuação artística têm diferentes formatos e materiais. Numa fase dos encontros o debate enfocou o livro do geógrafo Milton Santos em que apresenta problemas ligados à globalização e à política neoliberal. (SANTOS, 2011). Na ocasião em que debatemos as possibilidades de reação

aos problemas que o autor narrou, cada qual selecionou ou confeccionou um exemplar de arte urbana que dialogava com as proposições de Milton Santos. Segue um *sticker* (adesivo) confeccionado por um dos integrantes do grupo.

Figura 2 - *Sticker* (adesivo) na Rua João Negrão, centro de Curitiba



Fonte: Foto da autora, 2018.

Tendo a arte ativista como foco, o GAFE confeccionou ainda uma publicação alternativa que discute artisticamente a questão da Ditadura civil-militar e suas conexões com a contemporaneidade. A escolha do suporte de apresentação dos discursos\imagens propostas se deu devido ao fato dele

possuir características que condizem com o ponto de vista do grupo, uma espécie de *fanzine*, uma publicação independente e democrática. Essa ação trabalhou com a ideia de apagamento, Ditadura civil-militar no Brasil e a política na atualidade. Seguem algumas imagens contidas na publicação. Primeiramente apresentaremos a capa e a contracapa. Devido ao fato do grupo ter convencionado que o formato impresso do papel seria A5, um integrante resolveu fazer uma menção ao AI5, o Ato institucional mais rigoroso da Ditadura Militar, imagem que ocupou a contracapa da publicação.

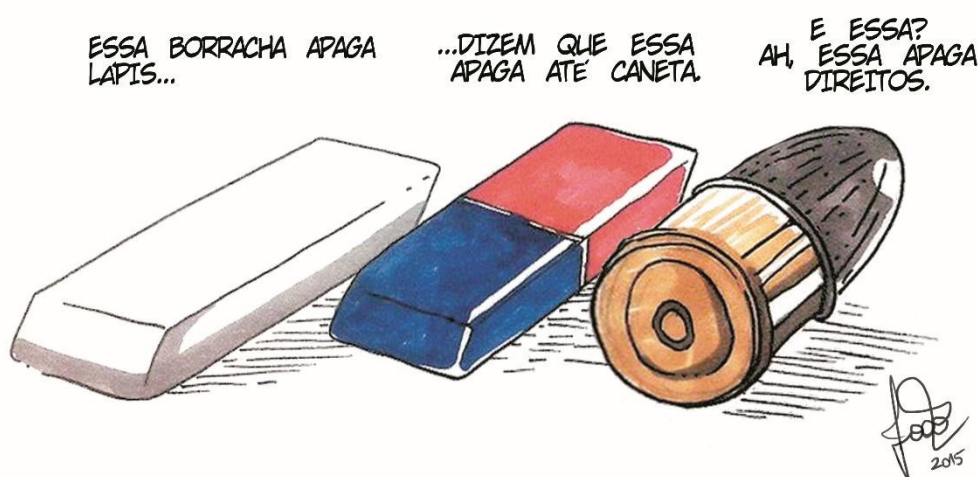
Figura 3 – Contracapa e capa da publicação alternativa do GAFE



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Agora segue a charge criada pelo aluno João Wosch, egresso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR, que também esteve presente na publicação.

Figura 4 – Charge criada por João Wosch



Fonte: Foto da autora, 2015.

A ação contribuiu para o empoderamento do estudante a fim de que pudesse passar ao estado de sujeito que responde à realidade opressiva circundante com sua capacidade crítica e de criação. Marilena Chauí recorre à Merleau-Ponty para afirmar que o mal não é criado por nós nem pelos outros, mas nasce do tecido que fiamos em torno de nós e que nos sufoca. Chauí, então, lança uma pergunta: Com a condição de não se resignar e agir da maneira certa no momento certo, “[...] que nova gente, suficientemente dura, será suficientemente paciente para refazê-lo

verdadeiramente?” (CHAUÍ, 2006, p.14-18). Nossa aposta é que nossos jovens seriam essa “nova gente” da qual fala a filósofa. Ações assim contribuem, a nosso ver, para que o jovem consiga elaborar o indeterminado, compreendendo, transformando e ultrapassando o sentido das situações que surgem, para usar novamente as palavras de Chauí.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, M. *Intelectual engajado: uma figura em extinção? Arte e Pensamento*, 2006. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.ces.uc.p t%2Fbss%2Fdocumentos%2Fintelectual_engajado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

CHIPP, H. B. *Teorias da arte Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. *Arte Degenerada*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo328/arte-degenerada>>. Acesso em: 11 de Set. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

GUMIERI, Júlia Cerqueira. O Memorial da Resistencia de São Paulo: reparação simbólica e ações preservacionistas. *Revista Histórica*, nº 54, São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/e dicao54/materia03/> Acesso em 30 set. 2019.

ITALIAN FUTURISM 1909-1944: Reconstructing the universe. Disponível em: <http://exhibitions.guggenheim.org/futurism/>. Acesso em 18 set. 2019.

MEMORIAL da Resistência de São Paulo. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/>. Acesso em 30 set. 2019.

OBRIST, Ulrich. Ai Weiwei entrevistado por Hans Ulrich Obrist. Rio de Janeiro, Cobogó, 2013.

OTTO DIX: de uma guerra à outra. Centro Georg Pompidou, 2003, Paris, FR. Disponível em: https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource.action?param.id=FR_R-8b902f8ff2b67b8e5d4165286cd55bbd¶m.idSource=FR_E-8b902f8ff2b67b8e5d4165286cd55bbd. Acesso em 19 set. 2019.

SANTOS, Milton. Uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, Márcio Seligman. Arte como memória do mal e espaço de ação. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/midiateca/video/videos-2017/arte-como-memoria-do-mal-e-espaco-de-acao-parte-i>. Acesso em 18 set. 2019.

TRINDADE, Talita de Oliveira; BINHOTE, Juliana; COSTA, Alessandra. Um passado presente: dinâmicas de memória e esquecimento no Memorial da Resistência de São Paulo. Nov. 2017. Artigo publicado nos Anais do XX SEMEAD Seminários em Administração. Disponível em: <http://login.semead.com.br/20semead/arquivos/1944.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

POESIA E DIREITOS HUMANOS:
UMA REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS
POÉTICAS/POLÍTICAS DA LITERATURA
AMERÍNDIA DO PRESENTE

Caio Ricardo Bona Moreira¹⁸

Dedicado à comunidade Xokleng,
do Rio dos Pardos (Porto União – SC),
irradiando para o mundo a sua luz
sobrevivente e inquieta fadada a iluminar
os mortos e os vivos da terra e do céu.

Introdução: poesia, política e povo

O objetivo deste ensaio é discutir possíveis relações entre a poesia e os direitos humanos, concentrando a reflexão em alguns poemas que dialogam com as poéticas ameríndias e que potencializam um debate político sobre a questão indígena. Interessa-nos observar como poetas, indígenas ou não, da literatura contemporânea, têm se comportado na arte diante de uma questão não apenas estética, mas também ética. A partir de reflexões

¹⁸ Professor Adjunto no Curso de Letras, na Universidade Estadual do Paraná/ Campus de União da Vitória. Doutor em Teoria Literária pela UFSC (2011). Atua no Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA).

teóricas de Giorgio Agamben e Alberto Pucheu, o texto pretende ler alguns poemas postos em circulação com especial ênfase na recente “Antologia Poética da Revista Cult” (2019). Os poemas de Ricardo Corona que integram o livro “Curare” (2011) e o poema “Totem”, escrito por André Vallias em 2012.

Que política pode a poesia nos tempos de hoje? O que fazer ainda com a poesia na política de hoje? Que poesia/política nos é ainda possível no presente? As perguntas são complexas, difíceis de serem respondidas. Muitas outras poderiam se somar a elas, ampliando o assunto e abrindo, assim, um leque de discussões inadiáveis. Impossível faltar a esse debate. No belo ensaio “Poesia, filosofia, política” (2016), o poeta, professor e crítico Alberto Pucheu lançou algumas perguntas que, aliadas às nossas, aprofundam o olhar que desejamos escrever: “(...) que importância política tem a poesia em nosso tempo?”, “no mundo contemporâneo, qual relação entre poesia e política?”, “qual relação existente entre poesia e poder?”, ou ainda “o poema consegue intervir em nossos modos de vida?”, “diante do perigo maior do mundo, é a poesia um brado diante do poder para dizer que precisamos encontrar um lugar em que possamos nos sentir, enfim, seguros?”, “é a poesia uma ajuda para conseguirmos caminhar por onde não vemos alternativas a serem seguidas?” (PUCHEU, 2016, p. 181).

Talvez seja o momento de perguntarmos com Giorgio Agamben se a política estaria à altura de sua coesão originária com a poesia ao invés de perguntarmos se a poesia seria ou não relevante com respeito à política (AGAMBEN, 2005, p. 167). É, portanto, fundamental, nesse sentido, pensarmos a poesia justamente por ela ser intrinsecamente política. Como laboratório da língua, a poesia é o laboratório do pensamento. E essa questão é ao mesmo tempo filosófica e política. Não é senão um filósofo, Gilles Deleuze, quem escreveu que a saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta: “consiste à função fabuladora inventar um povo”, um povo por vir, no entanto não um povo convidado a dominar o mundo, mas um povo menor, “tomado num devir-revolucionário”. Como em Kafka ou Melville, é a literatura tomada como a “enunciação coletiva de um povo menor” (DELEUZE, 2008, p. 14). E essa é uma questão ao mesmo tempo literária (poética) e revolucionária (política), de direitos humanos, humanamente artísticos.

Dentre os perigos do mundo, hoje, um dos que mais nos inquietam diz respeito ao extermínio dos povos originários e às políticas de prejuízo étnico que têm alarmado a todos aqueles que prestam a atenção na contemporaneidade. Diáspora e genocídio, aliás, sempre foram duas das mais proeminentes

preocupações das Nações Unidas. Os indígenas brasileiros - que nunca deixaram completamente de ser prejudicados pelo Estado Nacional, pelo sistema madeireiro e de garimpo, pelo agronegócio, entre outros atores que visam implícita ou explicitamente ao seu desfavorecimento (inclusive, muitas vezes, com o aval do Estado) -, nunca deixaram de lutar em mais de quinhentos anos de dominação. As políticas de demarcação de terras indígenas têm entrado recentemente em um retrocesso que ameaça comprometer seriamente não apenas o bem-estar de comunidades autóctones, mas também a permanência de sua vida em território nacional. Em tempos de extrema violência e intranquilidade caberia perguntar: há ainda espaço para a poesia? Em tempos de guerra permanente, em tempos de pura pobreza de experiência, é possível vislumbrar a poesia como algo ainda possível, e com um destino a cumprir? Não seria a arte poética mais do que nunca necessária em tempos de terror, já que por sua vocação para a impotência, para a inoperância, e para o devir minoritário, ela poderia funcionar ainda como um lugar possível de crítica a toda e qualquer exploração? Em relação aos índios e a sua situação atual, seria a poesia uma boa arma de luta, feito um arco ágil de flechas-palavras empunhadas com presteza e fervor? No que se refere aos direitos humanos, o que a poesia pode ainda fazer

pelos índios hoje? Não seria cobrar demais dessa herança frágil gravada em palavras? Que potência política se depreende de uma poética ameríndia hoje? Qual o lugar do indígena na poesia contemporânea? Quem pode falar por ele se não ele na vida do presente? Como a poesia pode propiciar um devir índio para o homem branco? Essas variadas e densas perguntas podem não ser respondidas neste texto, pela sua quantidade e complexidade, mas cabe a nós não deixarmos jamais de perguntá-las.

Em uma investida a favor de uma poética ameríndia politicamente marcante em sua luta por direitos humanos, não se trata de lidar com esse assunto de cima para baixo, mas horizontalmente, e nesse processo penso que não devemos necessariamente dar voz ao índio, pois ela já a possui. Nós é que devemos nos permitir ouvi-la. O direito de falar e o dever de ouvir nos convida a estabelecer, assim, uma conversa digna e urgente dirigida a um mundo ainda possível e melhor. Eduardo Viveiros de Castro escreveu que recusar aos índios uma interlocução estética e filosófica radicalmente “horizontal” com nossa sociedade “relegando-os ao papel de objetos de um assistencialismo terceirizado, de clientes de um ativismo branco esclarecido, ou de vítimas de um denunciamento desesperado, é recusar a eles sua

“contemporaneidade absoluta” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 34).

Independentemente de sua vocação para o inútil, como já apontaram vários poetas sobre a poesia, seus desejos parecem ser sempre vastos. No que se refere à inerente relação entre a poesia e a política, basta prestarmos a atenção nas perguntas acima. Como nosso espaço aqui não é tão vasto quanto os desejos da poesia, contentamos em nos concentrar na forma como alguns poetas contemporâneos têm se comportado - poética e politicamente - diante das questões indígenas. Os poemas elencados a seguir demonstram a vitalidade política dessa poética entre nós, mas, por sua vez, não refletem a totalidade dessa manifestação. Naturalmente, existem muitos outros poetas, indígenas ou não, interessados em pensar nas questões ameríndias. E se aprofundarmos o olhar, perceberemos que só o fato de se fazer da poesia veículo para a disseminação de um saber indígena já representa em sua origem uma questão política. Todo ato poético em sua essência se materializa como um ato político, justamente porque pensamos a poesia, bem como a política, de um ponto de vista mais amplo e fecundo, como formas de estar e agir no mundo, como modos também de potencializar uma relação entre o ser e o mundo mais profunda, justa e dinâmica. Lembremos que se a linguagem é o objeto em que se inscreve o

poder, “o logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente na linguagem”, é a literatura (BARTHES, 1978, p.15). É o que nos ensinou Roland Barthes em sua “Aula Inaugural”, no *Collège de France*.

Poesia contemporânea e a questão indígena

Como os poetas contemporâneos têm pensado a questão indígena em seus versos? Como a política tem respondido à poesia no que se refere à questão do genocídio étnico permanente e mais atual do que nunca, ao qual temos assistido quase sempre com braços cruzados?

A presença de uma poética ameríndia na literatura brasileira é recente. Historicamente, o índio sempre foi um personagem presente na literatura nacional, desde o início da colonização até os dias atuais, passando pelo processo de construção de um imaginário de nação – seus mitos fundacionais – e pelo processo de independência política, o índio como o exótico herói. No entanto, foi geralmente tratado de forma folclórica, representado por meio de uma visão caricatural que muitas vezes serviu a um propósito de consolidação política e identitária, como vemos no século XVIII e principalmente no século XIX. A partir do século XX, os modernistas começaram a pensar o índio de forma diferenciada, pensemos em Mário de Andrade e Oswald

de Andrade, Raul Bopp, entre outros. O assunto é amplo e não cabe em profundidade aqui. Basta observar que mesmo no século XX, a presença do índio continuava sendo na maior parte das vezes modulada pela escrita do branco, filtrada por uma ótica ainda colonialista, e geralmente desinteressada dos reais modos de vida e interesses de seus povos. Recentemente, temos assistido à emergência de um novo pensar que tem gerado uma profusão de publicações literárias, produzidas por índios ou brancos, interessados nas textualidades propriamente indígenas, como podemos perceber nas traduções de Josely Vianna Baptista, de Pedro Niemeyer Cesarino, nos trabalhos de Sérgio Medeiros e Alberto Mussa, todas de certa forma tocadas por uma experiência perspectivista que tende a se afastar de representações étnicas tradicionais. Assistimos também a uma representatividade bem mais intensa do escritor/pensador/índio nos espaços culturais e literários, como é o caso de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá Jecupé, Ailton Krenak, Davi Kopenawa entre tantos outros. Os interesses sociais, políticos e antropológicos parecem agora estarem mais próximos das poéticas indígenas. E pensamos tal poética não apenas como o poema escrito por um índio - vivendo na aldeia ou não -, mas também toda e qualquer elaboração artística, de índios ou brancos, interessadas em criar uma arte poética a partir

de seus universos simbólicos e/ou que diz respeito a esses elementos, integrando-se assim a uma produção cultural que é profundamente alimentada por seus saberes, portanto, muito mais vasta. A literatura acaba sendo o lugar no qual os escritores engajados em uma questão poética e/ou antropológica ameríndia encontram condições para desenvolver seus trabalhos, que direta ou indiretamente implicam em questões éticas além de estéticas.

Recentemente, o poeta Alberto Pucheu organizou uma “Antologia Poética da Revista Cult” (2019) voltada para a poesia contemporânea. Nela, depreendem-se sentidos fortemente políticos que traduzem o nosso momento literário atual. Voltada conscientemente para nossa realidade, a Antologia acabou se concentrando em poetas que colocam em questão uma discussão voltada para uma perspectiva social, com ênfase nas questões de gênero e étnico-raciais que revelam a presença forte de uma escrita cujos alicerces foram historicamente marginalizados pelos poderes instituídos. Trata-se da voz de um “povo minoritário” que é intolerável para o Estado, uma voz predominantemente estigmatizada dentro de um gueto e a partir do qual parece revelar a própria voz. Alberto Pucheu observa na apresentação do conjunto que se a grande mídia e a política que hoje nos governam nos

querem destituídos de qualquer poder de transformação, a poesia nos abre outras possibilidades:

Trata-se de dar visibilidade a uma poesia que não relega à filosofia, à história, à sociologia, à antropologia, à pedagogia etc. o pensamento de nosso tempo. Muito menos ao jornalismo imperante. Uma poesia, poderia dizer, filosófica, histórica, sociológica, antropológica, pedagógica etc., que assume seu fazer como uma tentativa de desarmar os poderes constituídos de nosso tempo (PUCHEU, 2019, p. 04).

A poesia assim é uma espécie de lugar de sabotagem. O objetivo da série é o de dialogar com nosso tempo, desejando intervir nele, como uma espécie de “contrapolítica” que todos deveriam escutar, pois há muito “o que a política tem a aprender com a poesia” (PUCHEU, 2019, p. 04). Seu posicionamento é explícito ao lado dos “matáveis”, a saber, por exemplo, pobres, negros, índios, homossexuais, transexuais etc. Trata-se de uma tentativa de transformá-los em *amáveis* e não *matáveis*, como apontou Pucheu. Os índios aparecem com força nessa antologia.

Um dos poemas com foco ameríndio que integram a série foi escrito por Reuben da Rocha, poeta e artista sonoro e visual maranhense:

/ temporada de caça / ao índio ka'apor /
Drones tele guiam / kanoés / caiapós /

Varis vivos / encobrem a cova rasa
Urubus farejam / temporada de caça

/ a navalha / some / na mão do mendigo /
Noite revirada / corpos decaídos

Estrelas brilham / mastigam lixo /
Incorporo a navalha da prosódia dos

Mendigos / cada narciso / come da /
Própria sede / a cabeça do justo /

/ esmagada contra a parede /
Sentenças / vendidas por juízes /

/ fazendas maiores que países /

(ROCHA *in* PUCHEU, 2019, p. 44).

Aqui, a navalha corta não somente os corpos, mas o próprio poema, produzindo cesuras que incorporam a violência ao próprio verso agora partido em *enjambement*. O verso é o próprio corpo navalhado. Poesia e política recuperam sua relação indistinta. O próprio poema aponta para a navalha como instrumento a retalhar a própria poesia, sua prosódia. O texto começa evocando a imagem do índio tratado como um animal, caçado com a tecnologia do branco, com os drones que teleguam e se encerra sugerindo uma

realidade bem específica, a do poder judiciário favorecendo o latifúndio. Ao lado do poema, encontra-se uma colagem de Thiago TeGui, da Série “Donos do Brasil”, intitulada “Índias Karajás e Cândido Rondon”, de 2019. Na montagem, a imagem revela a frente e o verso de uma nota de mil cruzeiros, aquela que trazia estampada a frente do Marechal Cândido Rondon. Na cédula *ready-made*, o Marechal ganhou por meio de TeGui um cocar. É o branco se fazendo índio em seu devir¹⁹. Enquanto isso, os índios, no avesso da nota, têm seus olhos e bocas vedados por um risco vermelho que lhes dá conotação demasiado metafórica.

Outro texto que integra a antologia poética da Cult é “Eusébio”, do poeta e professor maranhense Josoaldo Lima Rêgo. Trata-se de um trabalho que denuncia o

¹⁹ Em um texto já publicado sobre as poéticas ameríndias, tive a oportunidade de observar sobre o devir índio do branco algumas considerações a partir da leitura que Alberto Pucheu fez de “Queda do Céu”, de Davi Kopenawa: “Pucheu, ao analisar o livro ‘Queda do Céu’, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), uma obra prima da antropologia contemporânea observa que o livro, trocando as flechas por palavras que percorrem o mundo, é um “esforço para que os brancos recebam um legado inigualável para esse devir, o devir índio do branco”. Ou seja, para o autor, o que está em questão no livro é o desejo de injetar no branco “uma necessidade e um desejo de nos tornarmos índios” (2016: 47). Em outro momento, o poeta-ensaísta escreve: “(...) o livro é uma aposta ética e política por devires a serem instaurados, a criação de um devir brasileiro e do ocidental para instigar em nós um desejo do branco em se tornar índio, em índio que de algum modo já somos” (2016, p. 51), (BONA MOREIRA, 2018, p.101).

assassinato do índio Eusébio Ka'apor, da aldeia Xiborendá, da Terra Indígena Alto Turiaçu, no Maranhão. O indígena foi morto aos quarenta e dois anos, em 2015, na garupa de uma motocicleta por dois homens encapuzados. Eusébio lutava contra a exploração ilegal de madeira e era membro do Conselho de Gestão Ka'apor. O homem que pilotava a moto tentou salvá-lo, mas não conseguiu. No poema, Josoaldo Lima Rêgo investe na cena do momento exato da morte de Eusébio:

Eusébio cai morto, tomba da moto no alto Turiaçu. dois tiros trespassam o peito e arrebatam a pulseira de jaguar. susto – a perspectiva do salto, um sentido amplo e feroz de morte estoura na cara do índio. a camisa suja de terra suja de sangue e gasolina. o barulho dentro do clarão noturno, a moto segue por alguns metros, sozinha, depois arrola o metal na mata. um rio morre assim, eusébio com pólvora e razão nas entranhas (RÊGO *in* PUCHEU, 2019, p. 44).

O poema aqui não parece funcionar apenas como a cristalização do ocorrido, o registro do fato, e se assim o fosse talvez não seria muito mais do que uma notícia jornalística de alguma Organização Não-Governamental (ONG) ou de jornal engajado. Poderia ser o poema tirado de uma notícia de jornal, à maneira de Manuel Bandeira. Mas como ele, não se trata apenas de noticiar o fato. O poema se inscreve na possibilidade de gerar outros sentidos, alimentando-se do episódio da morte de Eusébio para lançar seu olhar crítico a todo e qualquer

abuso contra um índio, de qual nação for. Eusébio no poema não tem sobrenome. Seu nome próprio é grifado com minúscula, o que não necessariamente submete o personagem à simplificação. Eusébio aqui já não é Ka'apor. Eusébio é índio. Eusébio é um ser. Eusébio é o qualquer. E é justamente por se transformar em personagem que consegue estar apto a se materializar como o qualquer assassinado, o qualquer agredido. É como o João Gostoso do poema de Bandeira. Ele morava no bairro na Babilônia, mas depois de se transformar no personagem do poema passa a figurar a própria tragicidade da vida, da vida de “qualquer um”. Eusébio é singular feito plural.

Outro poema da série é o “Índio, eu não sou”, de Márcia Wayna Kambeba, artista indígena, poeta, compositora, fotógrafa, cantora, mestra em Geografia etc. Publicando desde 2013, a poeta explora uma tematização do modo de vida dos povos, aliando o trabalho poético com o de direitos humanos. Nasceu na aldeia Belém dos Solimões do povo Tikuna, mas seus pais são do povo Kambeba e Kokama. No poema em questão, a poeta questiona o uso do termo “índio” que historicamente nomeia o sujeito integrante de povos originários, em uma discussão que já vem sendo feita há alguns anos. Segundo o poema, o termo “índio” remete a um erro de Colombo e Cabral, e a poeta não deseja

associar-se a esse erro. O termo, dizem os versos, traz muita dor:

“Ele veio sem permissão / com a cruz e a espada na mão / nos seus olhos, uma missão / dizimar em nome da civilização” (KAMBEBA *in* PUCHEU, 2019, p. 42).

O poema encerra-se ensinando ao leitor os termos certos com os quais “indígenas” deveriam ser chamados:

“Sou Kambeba, sou Tembê, / sou Kokama / sou Sateré / sou Pataxó, sou Baré / Sou Guarani, sou Arawete, / Sou Tikuna, sou Suruí, / sou Tupinambá, sou Paraxó, / sou Terena, sou Tukano. Resisto com raça e na fé” (KAMBEBA *in* PUCHEU, 2019, p. 42).

O texto, investindo no uso de termos indígenas - o que gera um hibridismo linguístico - ganha, assim, uma conotação política. Ao falar da chegada do homem branco, o eu-lírico confessa ter se escondido em sua “Uka”, termo correspondente a casa, no português. Ao falar daquilo que lhe é mais íntimo e familiar, o eu-lírico opta por um termo indígena, o que demonstra a força contestatória do poema:

ÍNDIO EU NÃO SOU

Não me chame de “Índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu.
Nem como apelido quero levar

Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Cabral em meu solo desembarcou.
E no desejo de as Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome traz muita dor,
Uma bala em meu peito transpassou.
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui.
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar em nome da civilização.

Ouve agora o que tenho a te falar,
Não sou “índio” e venho mostrar,
A palavra certa a pronunciar,
Povo, etnia, é como debes me chamar.

“Índio”, eu não sou!
Sou Kambeba, sou Tembé,
Sou Kokama, sou Sateré,
Sou Pataxó, sou Baré,
Sou Guarani, sou Araweté,
Sou Tikuna, sou Suruí,
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, Sou Tucano.
Registro com raça e na fé
(KAMBEBA in PUCHEU, 2019, p. 42).

Eliane Potiguara também participa da série indígena da “Antologia Poética da Cult” com o poema

“Em memória ao índio Chico Sólon”. Segundo informação que antecede o poema, em uma pequena introdução, o texto é “o testemunho das lágrimas de uma vendedora de bananas, sua avó, a refugiada Maria de Lourdes de Souza, filha do Chico Sólon” (POTIGUARA *in* PUCHEU, 2019, p. 40). Esse índio desapareceu de sua terra indígena, na Paraíba, por volta de 1920, quando “se instalava ali, a neocolonização da agricultura algodoeira causando a fuga das famílias indígenas, oprimidas pela escravidão moderna” (POTIGUARA *in* PUCHEU, 2019, p. 40).

A interlocutora ao qual o eu-lírico do poema de Eliane Potiguara se dirige é a Identidade: “Eu viverei 200, 500 ou 700 anos / e contarei minhas dores para ti / oh!!! Identidade / e entre uma contada e outra / morderei tua cabeça” (POTIGUARA *in* PUCHEU, 2019, p. 40). O tempo verbal predominante nos versos é o futuro do presente, evocando o vir a ser do índio no mundo que vem. Ao apresentar a exploração e a violência sofrida pelo povo indígena, o poema imagina um futuro de dignidade, força e reconhecimento, tal como no ser do porvir da canção “Índio”, de Caetano Veloso, na qual o ser descerá de uma estrela colorida e brilhante, impávido e infalível. No poema de Potiguara, o índio, protagonista de sua própria história, não é apenas um, mas milhões:

“Não somos dez, cem ou mil / que brilharemos no palco da História / seremos milhões unidos como cardume / e não precisaremos mais sair pelo mundo / embebedados pelo sufoco do massacre / a chorar e derramar preciosas lágrimas” (POTIGUARA in PUCHEU, 2019, p. 40).

Tudo aponta nessas memórias do futuro para o belo, grandioso e bom:

(...)
E transformaremos os sexos indígenas
em órgãos produtores de lindos bebês
guerreiros do futuro
e não passaremos mais fome
fome de alma, fome de terra, fome de mata
fome de História
E não nos suicidaremos
A cada século, a cada era, a cada minuto
(...)
(POTIGUARA in PUCHEU, 2019, p. 40).

A única fome que será sentida é a da ancestralidade. O poema se encerra falando sobre o desejo dos índios recuperarem sua memória, brilhando no cenário da História, e vendo os frutos do país sendo divididos radicalmente “entre milhares de aldeados e ‘desplazados’” (...) (POTIGUARA, 2019, p. 41). A revista na qual o poema foi publicado não informa, mas ele foi inspirado em um acontecimento específico contado minuciosamente pela poeta em seu discurso na Conferência de Durban (Conferência Mundial contra o

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, em Durban, África do Sul), em setembro de 2001. Sobre Chico Sólon, profere Eliane Potiguara:

O índio Chico Sólon, pai das meninas Maria de Lourdes, Maria Isabel e Maria Soledad, foi assassinado cruelmente por combater a invasão das terras tradicionais no Nordeste. Amarraram-lhe pedras aos pés, enfiaram-lhe a cabeça em um saco e o arremessaram ao fundo das águas do litoral paraibano. A família colonizadora inglesa ainda assassinou muitos pais e avós de família. Quase 70 anos depois, a empresa foi à falência e nunca se fez justiça a esses crimes organizados, objetivando os interesses políticos e econômicos locais (POTIGUARA, 2002, p. 220).

A família de Sólon, amedrontada, acaba migrando para Pernambuco e depois para o Rio de Janeiro. No texto, a poeta reconstitui a vida da família de Chico, comentando o sofrimento de filhos e neta, o que demonstra a sina das famílias indígenas em nosso país ao longo dos tempos.

Em outubro de 2012, André Vallias compôs o poema “Totem” (Azougue, Cultura e Barbárie, 2017) a partir dos nomes de 222 povos indígenas brasileiros (de um total de 253 que ainda existem no Brasil segundo o Instituto Socioambiental - ISA – como consta em nota do livro). Ele foi publicado pela primeira vez em 2013, no formato vídeo-instalação, no “Oi Futuro Ipanema”, Rio de Janeiro. Em janeiro daquele ano, na divulgação da exposição, o suplemento “Ilustríssima”, da Folha de São Paulo, publicou também o texto. Depois ele saiu em

outras revistas, e foi editado novamente pela Editora Cultura e Barbárie em 2014 e depois em 2017, em uma segunda edição.

Na apresentação do poema, Eduardo Viveiros de Castro lembra do episódio que deu notoriedade aos Kaiowá há alguns anos. Foi quando se deu a divulgação de uma carta dirigida às autoridades pelos membros de um de seus acampamentos de beira de estrada: “Cansados de serem perseguidos, escorraçados e assassinados por fazendeiros, políticos e outros próceres de nossa brava nação brasileira, pediam que os matassem todos de uma vez antes que aos pouquinhos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.10). A carta-protesto ganhou notoriedade e muitas pessoas, principalmente na internet, passaram a assinar seus nomes com o sobrenome Guarani Kaiowá. Nesse ato, tornava-se explícito que os Kaiowá somos nós: “Os índios não são 'nossos índios'. Eles não são 'nossos'. Eles são nós. Nós somos eles. Todos nós somos todos eles. Somos outros, como todos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.10). O nome do poema é “Totem” no sentido de dizer o que somos, quem somos, como algumas tribos da América do Norte constroem mastros de madeira dispendo verticalmente figuras de animais e espíritos ancestrais que representam uma tribo. O poema de Vallias é disposto em vinte seis estrofes de quatro versos cada. Cada verso possui sete sílabas poéticas, caracterizando assim as estrofes como redondilhas maiores. O aspecto curioso de “Totem” é que seus versos são compostos apenas por nomes de etnias indígenas brasileiras, sem

qualquer outra palavra que não seja a de um substantivo próprio. Assim, o poema é o próprio nome, ou um conjunto de propriedades simbólicas que nos nomeiam. Sem qualquer preposição, conjunção, advérbio etc. Tome-se como exemplo o conjunto das três primeiras estrofes:

Sou guarani kaiowá
Mundurucu, kadiwéu
Arapium, pankará
Xokó, tapuio, xeréu

Yanomami, asurini
Cinta larga, kayapó
Waimiri atroari
Tariana, pataxó

Kalapalo, nambikwara
Jenipapo-kanindé
Amondawa, potiguara
Kalabaça, araweté
(...)
(VALLIAS, 2017, p. 29).

Os poemas elencados são apenas alguns exemplos de manifestações literárias engajadas em um projeto simultaneamente ético e estético que tem contribuído para a consolidação de uma poética ameríndia. Muitos outros poderiam ser apontados como a série de textos que compõe o livro “Curare” (2011), de Ricardo Corona, escrito a partir do contato do poeta com um dos índios

remanescentes dos Xetá, no Paraná, uma tribo praticamente extinta, cuja língua, em processo de desaparecimento, serve de motivo para um mergulho em seu universo. O conceito de etnopoesia que percorre o trabalho de Corona nesse livro contribui para construção de uma etnoperformance, que dialoga com todo trabalho do poeta, em busca de uma poesia posta em perpétuo movimento. Escrever “Curare” é uma forma não apenas de salvar poeticamente uma tribo que se extingue, mas de desdobrar performativamente na poesia uma língua que se esvai. Trata-se de uma espécie de vocação humanitária que a poesia toma para si. O interlocutor do poeta no poema é Tikuein, apelido de José Luciano da Silva, o Nhangoray (Mão Pelada), falecido em 2009, e que era um dos últimos falantes da língua Xetá. O poema é uma espécie de “fala imaginária” que, segundo Corona, se constitui como o “lugar desejado” para o poema que se recusa a fechar-se: “Assim, nos conceitos consagrados da linguagem hospedeira, importa o sacramento de uma oralidade à medida que está em jogo o testemunho, o rito oral do outro” (CORONA, 2011, p. 175). “Curare” é o veneno que tempera a flecha dirigida ao inimigo, que pode ser a morte, o desencanto, a extinção. O poema é uma arma.

Uma poesia que vem

Finalizamos com o começo. Evoquemos a dedicatória para finalizar algo que é só o começo. A dedicatória dirigida aos Xokleng faz lembrar um poema que o escritor catarinense Lindolf Bell dedicou a eles no livro “Código das Águas”, em 1984, e que transcrevo na íntegra como desejo de salvá-lo do esquecimento, Bell tão pouco lido hoje:

Poema para um Índio Xokleng

Se um índio xokleng
Subjaz
No teu crime branco
Limpo depois de lavar as mãos

Se a terra
De um índio xokleng
Alimenta teu gago
Que alimenta teu grito
De obediência ou morte

Se um índio xokleng
Dorme sob a terra
Que arrancaste debaixo de seus pés,
Sob a mira de tua espingarda
Dentro de teus belos olhos azuis

Se um índio xokleng
Emudeceu entre castanhas, bagas e conchas
De seus colares de festa
Graças a tua força, armadilha, raça:
Cala a tua boca de vaidades
E lembra-te de tua raiva, ambição, crueldade

Veste a carapuça
E ensina teu filho
Mais que a verdade camuflada
Nos livros de história
(BELL, 2001, p. 40).

O poema de Bell é mais um dos exemplos de luta e resistência por meio da palavra que a poesia politicamente restitui à literatura ameríndia. Se os brancos se fazem também índios do porvir, isso se dá pela tomada de consciência de ser o que somos. Alberto Mussa escreveu certa vez que “há 15 mil anos somos brasileiros e não sabemos nada do Brasil” (MUSSA, 2009, p. 22). Há muitos séculos somos índios e quase nada sabemos de nós mesmos. Estamos voltando a ser índios e precisamos aprender algo com isso. Que possamos, como nos orienta Bell, vestir a carapuça e ensinar nossos filhos mais do que a verdade camuflada nos livros de História. Que inspirados pelo enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, de 2019, possamos “contar a história que a história não conta”. Que possamos ler os próprios índios/escritores, reunindo em livro suas oralidades e escritas, suas sabedorias ancestrais, logo profundamente e contemporaneamente absolutas.

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, em “Flecha do Tempo” (2019), ao questionarem o projeto colonial que produziu uma violência imensa em nosso território,

escravizando, matando e silenciando corpos, bem como escravizando, destruindo e silenciando culturas, propõe uma pedagogia que nos convida a ressignificar nossas práticas culturais com a finalidade de superarmos o “carrego colonial” que sempre nos afetou e que cada vez mais nos pesa nos ombros:

(...) o conceito de carrego colonial dá o tom de que as obras coloniais miram o corpo material/imaterial daqueles que são alvos do seu sistema de violência/terror. O assassinato, cárcere, tortura, dismantelo cognitivo e domesticação dos corpos estão atrelados ao desarranjo das memórias e saberes ancestrais. Por isso, a linguagem como plano de instauração do racismo, mas também como rota de fuga daqueles que são submetidos a esse sistema de poder, é um plano a ser explorado para a emergência de ações antirracistas/descolonizadoras. A configuração da descolonização é aqui lida como ato de responsabilidade com a vida em sua diversidade e imanência, ato de transgressão ao sistema de subordinação dos seres/saberes e resiliência daqueles que são submetidos ao mesmo (RUFINO e SIMAS, 2019, p. 20).

Esse projeto pedagógico, social, artístico e político nos ajuda a ressignificar não apenas a presença forte da cultura negra em nosso país, mas também indígena, bem como a integrá-las a um cânone literário que as sequestrou quase que completamente até agora. À margem do Brasil oficial, a fundamental e fértil existência negra e indígena deve ser permanentemente revista, relida, revirada ao avesso (a contrapelo) da

história oficial. Não é concebível imaginar como políticas apenas as “inscrições capturadas pelas tradições ocidentalizadas” (RUFINO e SIMAS, 2019, p. 104). Se assim agirmos estaremos contribuindo para a “subalternização de inúmeras formas seculares de luta”:

Assim, enquanto sociedade, nos cabe assumir o debate e a defesa de um projeto forjado em múltiplas experiências, saberes e comunicações que compreenda que a poética/política/ética/estética se encruzam e fazem que os moradores terreirizados nos quatro cantos dessa casa se posicionem com seus repertórios de fazer/saber anunciando um horizonte de possibilidades. Esses repertórios traçados no encanto, ou seja, próprios de outras formas de sentir o trabalho, o desejo e a linguagem, são fundamentais para a vitalização de um Brasil profundo que se coloca comprometido com a vida em sua diversidade. Por isso, é passível de romper com o quebranto colonial posto pelo olho grande do constructo da branquitude, do hétero-patriarcado, do latifúndio, das teologias políticas e da militarização. (RUFINO e SIMAS, 2019, p. 106).

As observações de Rufino e Simas estão concentradas em uma pedagogia das africanidades, mas servem muito bem às reflexões que vimos desenvolvendo até aqui. O terreiro do solo Brasil é terreiro de índio também. Suas poéticas assumem outras formas de vir a ser e de saber que muito têm a contribuir com a nossa educação. É prática poética e política ao mesmo tempo. Qualquer projeto ético e estético que desconsidere a diversidade das formas de existir e de compartilhar experiências está fadado a

reproduzir um projeto colonial que ainda se apresenta com força nos centros e nas periferias. A poesia, mais do que nunca, em algumas de suas mais significativas manifestações, vem assumindo publicamente sua vocação contestatória para balançar qualquer estrutura estável, dominadora e preestabelecida. Voltemos com alegria e curiosidade para nossas tribos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARTHES, Roland. *Aula Inaugural*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELL, Lindolf. *Código das Águas*. 5 ed. São Paulo: Global, 2001.

BONA MOREIRA, Caio Ricardo. Branco também é índio: A construção de uma poética ameríndia em “Yndio do Brasil”, de Sylvio Back. *El jardín de los poetas. Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*. Año IV, nº 7. Mar del Plata, 2018. (p. 99-115).

Disponível em:

<<http://www.cajaderesonancia.com/archivos/7.%20Bona%20Moreira%20El%20jard%C3%ADn%207.pdf>> Acesso em 08 de outubro de 2019.

CORONA, Ricardo. *Curare (2008-2011)*. Etnopoesia. São Paulo: Iluminuras, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. 3ª reimpressão. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

MUSSA, Alberto. *Meu destino é ser onça: Mito tupinambá restaurado por Alberto Mussa*. São Paulo: Record, 2009.

POTIGUARA, Eliane. Conferência. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban (2001). *Revista Estudos Feministas* (ano 10): Florianópolis: UFSC, 2002. (p. 219-228).

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11641.pdf>> Acesso em 08 de outubro de 2019.

PUCHEU, Alberto (Org.) *Cult: Antologia Poética: Poemas para ler antes das notícias*. São Paulo: Cult, 2019.

PUCHEU, Alberto. Poesia, filosofia, política. *Fronteiras: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*. N. 16. São Paulo: PUC, 2006 (p. 176-198). Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/fronteiras/article/view/27144/0>>. Acesso em 08 de outubro de 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VALLIAS, André. *Totem (versão simplificada)*. Meiembipe: Azougue, Cultura e Barbárie, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da Mata (prefácio). In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce (Org). *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Somos Todos Eles: o poema onomatotêmico de André Valias (Introdução). In: VALLIAS, André (Org.). *Totem (versão simplificada)*. Meiembipe: Azougue, Cultura e Barbárie, 2017.

ESPAÇOS SOCIAIS OCUPADOS PELA POPULAÇÃO NEGRA AO LONGO DE SUA HISTÓRIA NO BRASIL

Alexsandro E. P. de Souza²⁰

Minha carta de alforria não me deu fazendas,
nem dinheiro no banco, nem bigodes retorcidos.
Minha carta de alforria costurou meus passos aos
corredores da noite de minha pele.

Adão Ventura

Introdução

Este texto tem por objetivo suscitar a discussão sobre o modo como os espaços sociais vivenciados pela população negra influenciou, e assim continua, sua respectiva realidade sociocultural e político-econômica em nossa época atual. As desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos no Brasil têm início ainda no período colonial, persistindo até a atualidade. Vamos por meio do entendimento dos espaços sócio-estruturais ocupados por ambos, negros e brancos, fazer uma análise sobre o processo histórico que acabou por retardar um melhor entendimento sobre as peculiaridades das populações negras no Brasil, fazendo com que um princípio de cidadania aos

²⁰ Prof^o colaborador na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana. Doutor em Ciências Sociais.

negros só fosse possível 120 anos após abolição da escravatura no Brasil.

Objetiva-se em duas finalidades este texto. A primeira em dar maior visibilidade à história da população negra brasileira, sua luta diária a fim de obter respeito enquanto cidadãos, aceitação de suas peculiaridades fenotípicas e reconhecimento de seus méritos individuais e coletivos perante a sociedade.

A segunda está em apontar as dificuldades em se trabalhar a temática étnico-racial a partir de paradigmas hegemônicos que têm como fulcro teorias que se originam no seio europeu e norte-americano, cuja característica está em homogeneizar os diferentes povos, inferiorizando assim as diferenças, desconsiderando outros discursos e narrativas acerca da história das sociedades humanas, fato explícito nos currículos acadêmicos universitários, bem como no público acadêmico hegemônico nos diferentes *campi*.

Partimos da conclusão de que tais teorias, em sua grande maioria, acabam por invisibilizar ou apresentar sob suas respectivas óticas a temática étnico-racial em nossa sociedade capitalista. Tal invisibilidade e tal ótica acabam por subalternizar e inferiorizar a população negra como um todo, perpetuando assim a desigualdade racial entre negros e brancos, existente atualmente em contexto mundial.

Desta forma pretende-se utilizar os conceitos arquitetados pelo antropólogo norte-americano Victor Turner, sobretudo, os denominados *liminal*, *liminoide*, e *communitas*, criados para utilização nos estudos dos espaços e das inter-relações em sociedades simples e complexas. É de grande importância salientar que tais conceitos não abarcam as questões étnico-raciais, logo, todas as conclusões suscitadas a partir deste artigo são hipóteses de como os conceitos elaborados por Turner poderiam ser aplicados aos estudos das relações étnico-raciais.

O que veremos nas páginas que se seguem é uma tentativa em criar uma breve explicação sobre os motivos que causaram a inferiorização e a marginalização da população negra no Brasil, por meio dos conceitos sobre espaços e inter-relações elaborados por Victor Turner. Começamos então, pelo entendimento dos sujeitos que ora se tornam objeto de estudos de nossa pesquisa: a população negra.

O negro: da escravidão à “liberdade”

A chegada dos primeiros negros e negras, advindos forçosamente de vários países do continente Africano ao Brasil, se dá oficialmente a partir do ano de 1532. Contudo, alguns historiadores (as) acham que bem antes dessa data já haviam entrado negros no Brasil. Sua chegada a estas terras, diferentemente do colonizador

Europeu, foi marcada, sobretudo, por sua coisificação e conseguinte transformação em mercadoria, atrelado deste modo ao desrespeito cultural.

Com a entrada dos (as) africanos (as) na recém-formada sociedade brasileira, mantêm-se a continuidade de um processo social de trabalho do qual a sociedade indígena já havia sucumbido, modelo este que seria utilizado em todo o período colonial, denominado regime de trabalho escravo. Este modelo de trabalho foi em um primeiro momento desempenhado por índios e negros e, num segundo momento, por fatores geográficos e culturais, tal função passou a ser exercida exclusivamente por negros (FAUSTO, 2006).

Parte das causas que motivaram a escravidão do (a) negro (a) africano (a) no Brasil se fundam em bases subjetivas, sem qualquer respaldo tangível. Os primeiros escritos sobre a desigualdade entre raças²¹ no Brasil datam do ano de 1853. A obra mais importante sobre esta temática é do Francês Joseph-Arthur Gobineau, que divide seu ensaio em quatro volumes, publicados entre os anos de 1853 e 1855, que vem a se tornar um clássico da literatura racista mundial, “Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas”. Nessa obra, o autor procura demonstrar que todos os acontecimentos vividos nas mais

²¹ Termo utilizado atualmente apenas no âmbito das ciências humanas, extinto das ciências biológicas.

distintas comunidades são produtos das lutas entre raças, divididas em superiores e inferiores, e dos cruzamentos ocorridos entre elas, sem, no entanto, apontar provas contundentes sobre suas afirmações (RAEDERS, 1996).

A partir de 1859 a ciência toma partido sobre o referido assunto. Tendo como ponto de partida os saberes e teorias das ciências naturais, “nascem” as primeiras explicações, sob o ponto de vista científico, sobre os fatores que causaram as desigualdades sociais e culturais entre negros e brancos.

O argumento central de tais teorias tem por base a teoria desenvolvida pelo biólogo Charles Darwin:

Com a publicação da obra *A Origem Das Espécies*, de Charles Darwin, em 1859, os autores que tratavam das diferenças raciais passaram a explicar o comportamento das sociedades humanas a partir de conceitos como seleção do mais forte, hereditariedade entre muitos outros. Darwin, pensador cauteloso, no entanto, teria limitado-se a explicar a dinâmica das diferenças biológicas que os seus dados sustentavam (SCHWARCZ, 1995). Cabe lembrar que, em sua passagem pelo Brasil, condenou o regime escravo e manifestou idéias abolicionistas (MASIERO, 2002, p. 67).

A distorção da teoria darwiniana serviu de base para uma multiplicidade de interpretações que visavam dar suporte à manutenção da hegemonia exercida pelos valores culturais europeus:

Com o propósito de justificar a dominação de um povo sobre outro, formaram-se inúmeros segmentos no pensamento social baseados na idéia

da superioridade adaptativa natural de alguns povos. De acordo com estas idéias, todas as diferenças humanas seriam biologicamente determinadas. Como seria insensato contrariar o que a própria natureza assim havia determinado, estava mais que justificada a altivez biológica e, por conseguinte, cultural de determinados povos. O século XIX assistiu a um verdadeiro processo de naturalização da cultura popular (MASIERO, 2002, p.67).

Tanto os escritos de Gobineau, quanto aqueles escritos por autores que se utilizaram das teorias darwinianas, foram prontamente aceitos pela elite nacional brasileira, que os assimilou e os disseminou com todo vigor do poder que tinham a seu favor.

Até o ano de 1850 os negros e negras não gozavam oficialmente de nenhum direito civil, logo, seus “direitos” estavam nas mãos dos fazendeiros, donos de escravos (as) da época, que os (as) manipulavam da forma que lhes era mais conveniente. A partir de 1850 algumas leis foram outorgadas, a fim de garantir direitos à população negra, contudo, na prática tais direitos foram de pouca, ou nenhuma, valia. Vejamos:

- Lei Eusébio de Queirós, criada em 1850: lei que iniciou o processo de abolição da escravidão no Brasil. Decretou o fim do tráfico negreiro no Brasil, ou seja, não vinham mais negros (as) de fora do país para serem escravos (as).

- Lei do Ventre Livre, criada em 1871: Com essa lei, todos os filhos e filhas de escravos (as) que nasciam desde então eram livres.
- Lei do Sexagenário, criada em 1885: Com essa lei, os (as) escravos (as) que - por milagre - chegassem aos 65 anos e não aos 60 como muitos acham, também eram livres.
- Lei Áurea, promulgada em 1888: lei que extinguiu oficialmente o regime escravocrata no Brasil.

Com exceção da Lei Áurea, as demais leis pouco contribuíram para assegurar os direitos da população negra, pois não cumpriam com seus objetivos pelo fato de que os que tinham como função garantir sua execução eram os mesmos que se beneficiavam com o seu descumprimento. Mas quais os motivos de tais leis terem sido outorgadas no Brasil, mesmo sem o aval da classe dominante?

A resistência da população negra, contra as mazelas que lhes eram impostas foi o primeiro fator para a criação das leis já citadas, contudo, outro fator não menos importante, era a necessidade inglesa de expandir seu mercado consumidor, o que seria viável somente com o aumento do contingente de população assalariada. A junção destes dois fatores culminou na tão sonhada, pela população negra, abolição da escravatura.

Construção de um estereótipo pejorativo do negro no pós-abolição

Contrário ao esperado, com a abolição da escravatura houve piora significativa na condição social da população negra. O Brasil foi o último país das Américas a libertar os (as) escravos (as)²². As resistências encontradas para o reconhecimento do negro como sujeito da dinâmica social no pós-abolição podem ser compreendidas pela desvalorização de sua história, sua cultura e inferiorização de seu papel como agente social graças às ações de órgãos públicos e da elite brasileira.

Após o fim do período escravocrata, nenhuma ação foi devidamente tomada para a inclusão da população negra na ex-sociedade escravocrata, pois a realidade que se formava estava fundamentada por iniciativas de marginalização, engessando qualquer possibilidade de ascensão social e econômica.

A nova república assalariada, a partir de 1889, continuava estruturada sob o paradigma da ex-sociedade colonial escravocrata. Na visão da elite dominante, a mesma da antiga sociedade, o único povo genuinamente civilizado era o europeu. Fatores como, a pele branca e os hábitos culturais foram tidos como superiores e tão mais evoluídos que as demais culturas existentes. Houve assim

²² Ver em FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

a desvalorização da população mestiça e negra, o que resultou na discriminação racial e na tentativa de eliminação dessas duas últimas populações.

Com o objetivo de eliminar as “culturas inferiores” no Brasil, deu-se início o processo de branqueamento. Seguindo a perspectiva evolutiva pensada por Charles Darwin, na qual se mostrava a sobrevivência dos mais bem preparados no meio natural, seu primo Charles Galton Darwin, elabora uma adaptação desta teoria e cria a teoria eugenista, que defende a existência de raças superiores e inferiores e a necessidade de controle sobre a demografia humana²³.

A crença de que o processo civilizatório estava diretamente relacionado à sociedade branca europeia orientou o desenvolvimento de políticas de incentivo à imigração de europeus para o trabalho a ser desenvolvido no emergente Brasil moderno, cujo objetivo era substituir a população negra recém-liberta.

A política adotada pela classe dirigente brasileira visava tornar o Brasil um país de brancos, uma vez que o atraso no desenvolvimento nacional era relacionado, pela classe dominante branca, ao grande contingente populacional negro. O processo de branqueamento foi uma tentativa de exterminar a população negra por meio

²³ Conferir FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

de ações que privilegiavam a população branca europeia, tais como o apoio para ingresso no mercado de trabalho, incentivo à educação etc.

A crença no êxito do genocídio da população negra era tamanha, que “em 1912, o antropólogo Roquette Pinto, elaborou um diagrama que, baseado em dados dos primeiros recenseamentos nacionais, projetava a extinção dos negros para o ano de 2012” (HOFBAUER, 2009, p.566).

O processo de branqueamento, defendido pela elite intelectual, política e econômica, em especial a partir do final do século XIX, potencializou a exclusão e a marginalização da população negra na nova ordem econômica e social que se formava no Brasil do início do século XX.

A população negra passa a ocupar naquele momento, século XX, um espaço que poderíamos conceituar como *liminar*, que segundo Turner vem a ser um estado no qual o indivíduo se torna ambíguo, transitando assim instavelmente entre os espaços, nem lá, nem cá, não sendo assim nem “coisa”, nem sujeito. Essa realidade ainda é reproduzida atualmente, uma vez que ainda há profundas dificuldades de inclusão, em especial, no mercado de

trabalho e no processo educacional, por parte da população negra²⁴.

Segregação e Desigualdades Raciais

A separação espacial entre negros e brancos não é novidade no Brasil. É de grande importância salientar que esta segregação nunca foi oficial, não houve, até os dias atuais uma legislação segregacionista. Não obstante, os negros e negras têm seus territórios segregados e estigmatizados desde a abolição. Podemos compreender que, finda a escravidão não houve uma segregação legalizada, ao estilo do *aparttheid* sul africano ou da lei Jim Crow estadunidense, mas sim a separação “planejada” e não legalizada²⁵, efetivamente sentida pela população negra. Para a estudiosa das cidades, Tereza Pires Caldeira:

A segregação – tanto social quanto espacial – é uma característica importante das cidades. As regras que organizam o espaço urbano são basicamente padrões de diferenciação social e de separação. Essas regras variam cultural e historicamente, revelam os princípios que estruturam a vida pública e indicam como os grupos sociais se inter-relacionam no espaço da cidade (CALDEIRA, 2000, p. 211).

²⁴ Ver FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger, 1955.

²⁵ ROLNIK, R. A Cidade e a Lei - legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP, 1997.

As regras impostas pela elite branca, para a marginalização da população negra no período pós-abolição criaram uma inter-relação que fez com que a desigualdade econômica entre brancos e negros aumentasse cada vez mais durante o século XX e início do século XXI. O Brasil é o 109º colocado no *ranking* mundial de exclusão social, medido pelo IES (Índice de Exclusão Social)²⁶. Essa posição coloca o país num patamar pior do que o medido pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da ONU (Organização das Nações Unidas) que o coloca em 75º. Após a leitura destes dados, é preciso deter-se também em mais alguns índices para melhor compreensão da realidade da população negra no país, onde 62,4% do total da população pobre é constituída por pessoas negras e 66% da população indigente no Brasil também é negra, isto indica a estreita relação entre pobreza e pertencimento racial no Brasil²⁷.

Conforme Marcelo Paixão e Luiz M. Carvano, no “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil:

²⁶ O IES é responsável pela medida de desigualdades econômicas em todo o mundo, cabendo ao governo federal de cada país a elaboração dos mesmos, no Brasil esse é elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, 2000.

²⁷ Dados disponíveis em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/>. Visitado em 10 de janeiro de 2012.

2007-2008”²⁸, negros e pardos detêm neste período, apenas 25,9% dos rendimentos no país, somando salário, aposentadorias, programas de renda mínima e aplicações financeiras, enquanto os brancos detêm 74,1%.

Constata-se que a renda total dos brancos é três vezes maior que a dos negros. Outro dado com grande relevância é que independente do indicador social escolhido, os negros estão sempre em piores condições que as dos brancos.

O país, em 1999, foi classificado como um país de desenvolvimento humano mediano, ocupando a posição 79^o segundo o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)²⁹. Todavia, quando os indicadores de desenvolvimento humano são desagregados por sexo e raça, conforme elaborado pela Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional (FASE), evidenciam o impacto do racismo fazendo com que o IDH relativo à população negra do Brasil ocupe posição 109^o, em contraponto ao da população branca que ocupa a posição 49^o.

²⁸ Dados disponíveis em:

http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp. Visitado em 09/01/12.

²⁹ Criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento, e é instrumento de avaliação e mensuração das condições materiais e sociais de vida dos povos.

Os dados citados demonstram que a estrutura social brasileira continua, mesmo passado mais de 120 anos de abolição de escravatura, a manter a população negra em um espaço delimitado pela marginalidade e pobreza, tão peculiar ao período escravocrata. Todavia, uma pequena parcela da referida população consegue transgredir tal barreira estrutural, e passam a ocupar espaços não destinados historicamente a pessoas negras. Para melhor entendimento destas “transgressões” passemos à compreensão dos conceitos criados por Victor Turner, a fim de que haja um posterior “diálogo” entre aquelas e estes.

O que são espaços “*Communitas*, *liminal* e *liminoid*”?

O antropólogo Victor Turner conceituou uma modalidade de inter-relacionamentos e a denominou *communitas*. Segundo o autor:

a *communitas* é um fato da experiência de cada um (...) é fundamental na religião, na literatura, no drama e na arte, e seus traços se encontram profundamente gravados no direito, na ética, no parentesco e até mesmo na economia. Ela se torna visível nos ritos de passagem tribais, nos movimentos milenaristas, em monastérios, na contracultura e em incontáveis ocasiões informais (TURNER, 2008, p. 215).

Pelo excerto acima nos é possível o entendimento de que a *communitas* não se trata de um conceito estático, podendo ser utilizado em diferentes contextos e realidades, de forma individual ou coletiva. Turner, no capítulo 6 de seu livro “Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana”, se dedica ao estudo deste conceito. É nas páginas deste capítulo que encontramos uma breve explicação acerca do fenômeno cultural que o levou a sair em “busca” da *communitas*, assim acaba por nos apontar três aspectos da cultura que segundo ele são de relevante importância:

Três aspectos da cultura me parecem especialmente prechos de símbolos rituais e crenças de tipo não-estrutural. Eles podem ser descritos, respectivamente, como liminaridade, *outsiderhood* e inferioridade estrutural (TURNER, 2008, p. 216).

Cada um dos três aspectos ocorre de forma isolada e em diferentes conjunturas:

Liminaridade é um termo emprestado da formulação, por Arnold van Gennep, dos *rites de passage*, “ritos de transição” – que acompanham qualquer mudança de estado ou posição social, ou alguns ciclos etários. Eles são marcados por três fases: separação, margem (ou *limen*) e reintegração. Como primeira fase, a separação compreende o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo ou do grupo de um ponto fixo anterior na estrutura social ou de um conjunto estabelecido de condições culturais (um “estado”). No decorrer do período liminar, o estado do sujeito

(...) torna-se ambíguo, nem lá, nem cá, *betwixt and between* qualquer ponto fixo de classificação; ele passa por um domínio simbólico com pouco ou nenhum dos atributos do seu estado passado ou vindouro. Na terceira fase, a passagem está consumada e o sujeito ritual, (...) retorna à estrutura social, muitas vezes, mas nem sempre, numa posição mais elevada (TURNER, 2008, p. 216).

Turner tem a percepção de que em determinados momentos de mudança de estado, posição social, ou alguns ciclos etários, os indivíduos ou grupos tendem a “sair” da estrutura social vigente, ocupando assim as margens desta durante determinado período, necessário para realizar a passagem de um estado/posição para outro. É neste “espaço”, margem, ao qual Turner denomina liminaridade, em que o sujeito permanece durante sua transição, que se dá a *communitas*. O autor defende que “é na liminaridade que surge a *communitas*, senão como expressão espontânea de sociabilidade, ao menos como forma cultural e normativa” (TURNER, 2008, p. 216).

Semelhante ao estado de *betwixt and between* de liminaridade é o estado de *outsiderhood*, que para o autor:

se refere à condição de se estar permanentemente e por imposição posto à margem dos arranjos estruturais de um determinado sistema social, ou situacional e temporariamente segregado, ou segregando-se voluntariamente da conduta dos

ocupantes de posições e detentores de papéis naquele sistema (TURNER, 2008, p. 217).

São chamados *outsiderhood*, portanto, aqueles que por imposição ou por vontade própria não estão inseridos socialmente na estrutura social normativa instituída por determinada sociedade, como exemplos podemos citar os moradores de rua, *hippies* e ciganos, na sociedade ocidental. O que é interessante nestes grupos, tidos como marginais, é:

o fato de buscarem a *communitas* no seu grupo de origem, o assim chamado grupo inferior, enquanto consideram o mais prestigioso, no qual vivem a maior parte do tempo e no qual aspiram a um *status* superior, seu grupo de referência estrutural. Às vezes, tornam-se críticos radicais da estrutura a partir da perspectiva da *communitas* (TURNER, 2008, p. 217).

Turner segue apontando o perfil característico daqueles que estão, ou que possam vir a estar em tal estado, “são geralmente pessoas muito conscientes e autoconscientes e de suas fileiras pode sair um número desproporcionalmente grande de escritores, artistas e filósofos” (TURNER, 2008, p. 217).

As semelhanças entre o estado de liminaridade e o de *outsiderhood* se conjugam no fato de que “os marginais, como os liminares, também se encontram em *betwixt and between*, porém, ao contrário dos liminares

rituais, não têm nenhuma garantia de resolução final para sua ambiguidade” (TURNER, 2008, p. 217).

O último aspecto cultural analisado pelo antropólogo, para a formulação do conceito, objeto central de nosso trabalho, é o estado de inferioridade estrutural. Este aspecto cultural interessa, sobretudo, aos estudiosos de religiões e simbolismos, contudo, não menos importante que os demais, para o entendimento da formulação do conceito da *communitas*. E continua:

Também este pode ser absoluto ou relativo, permanente ou transitório. Principalmente em sistemas de estratificação social em castas ou classes, temos a questão do *status* mais baixo, do pária, do trabalhador não especializado, *harijan* e do pobre. (...) Aqui, o modelo de um todo indiferenciado cujas unidades são seres humanos totais, se opõe aquele de um sistema diferenciado, cujas unidades são postos e papéis, e onde a *persona* social é segmentada em posições dentro de uma estrutura (TURNER, 2008, p. 218).

Inferimos, portanto, que no estado de inferioridade estrutural, contrário aos demais estados, o sujeito não se situa fora da estrutura, ou às margens desta. Percebe-se que a posição social inferior do grupo ou indivíduo faz com que este esteja inserido nesta estrutura de forma normativa, logo, em algumas conjunturas conta com a possibilidade de uma guinada para o polo superior da estrutura em que se encontra.

Além dos aspectos culturais já citados, que nos ajudam na formulação da *communitas*, há também os fenômenos decorrentes deste conceito, as chamadas zonas de cultura *liminal e liminoid*. Deste modo, *liminoid* significa *limen* - palavra latina para limiar, e segue a mesma origem do fenômeno *liminal*, todavia, não é idêntica a este. O termo *liminal* está ligado, sobretudo, ao inter-relacionamento em sociedades tribais, e *liminoid* ao inter-relacionamento dos indivíduos/grupos em sociedades modernas. Segundo Turner:

[...] fenômenos "*liminal*" tendem a ser coletivos, vinculados a calendários, ciclos e ritmos meteorológicos, biológicos ou sócio-estruturais, ou com crises em processos sociais se esses resultam de ajustes internos, adaptações externas, ou desastres inesperados (terremotos, invasões, epidemias, e outros). Assim, eles aparecem, no que pode ser possivelmente chamado de 'rupturas naturais', no fluxo de processos socioculturais naturais. Os fenômenos "*liminoid*", por outro lado, podem ser coletivos (carnavais, espetáculos, eventos esportivos importantes, espetáculos folclóricos, teatro nacional e assim por diante), e como tais, muitas vezes são diretamente derivados de antecedentes "*liminal*" tribais, mas são caracteristicamente produzidos e consumidos por indivíduos denominados conhecidos, embora eles possam, naturalmente, apresentar efeitos do coletivo ou "massa". Eles não são cíclicos, mas geram continuamente, embora em tempos e lugares retirados dos cenários de trabalho na esfera do 'lazer'. (TURNER, 1977, p. 43).

Podemos constatar que *liminal* é um fenômeno que agrega os indivíduos de acordo com aspectos naturais, tais como fatores biológicos e geográficos, característicos em sociedades de simples organização. Já *liminoid* é um fenômeno que se segue ao *liminal*, contudo, este tende a estar presente em sociedades de organização complexa, pois tal fenômeno tende a reunir os indivíduos por razões inorgânicas, tais como grandes festividades, moradores de um bairro que reúne uma elite econômica etc.

O fenômeno *liminoid* está restrito a sociedades modernas, e porque não pós-modernos, já o *liminal* pode ser utilizado tanto naquelas, quanto em sociedades tribais. Para melhor entendimento dos referidos fenômenos, segue abaixo tabela explicativa sobre ambos.

Tabela 1- Comparação entre fenômenos *liminais* e *liminoides*

	<i>Liminal</i>	<i>Liminoid</i>
1	Predomina em sociedades tribais e agrárias, cujo modo de organização Durkheim chamou de “solidariedade mecânica”.	Florescem em sociedades de “solidariedade orgânica”, limitadas pelas relações reciprocamente “contratuais”, e generalizadas pela revolução industrial.
2	Tendem a ser coletivos, de acordo com o ritmo sócio-estrutural, biológico, e do calendário ou com processos de crise social, se esses resultados vierem de ajustamentos internos, adaptações externas ou de medidas remediáveis.	<i>Poderiam</i> ser coletivos (e quando eles são frequentemente derivados diretamente de antecedentes liminais), mas são caracteristicamente produtos individuais, embora tenham efeitos coletivos ou de “massa”.

3	São centralmente integrados no processo social total, formando com todos os seus outros aspectos um todo completo, e representando suas necessárias negatividades e subjetividades.	Desenvolvem-se à parte da economia central e do processo político, ao longo das margens, nas interfaces e interstícios das instituições centrais – eles são plurais, fragmentados e de caráter experimental.
4	Tendem a confrontar os investigadores à maneira das “representações coletivas” de Durkheim, ou seja, os símbolos tendo significados comuns, intelectual e emocional, para todos os membros do grupo.	São mais idiossincráticos, peculiares, generalizados por indivíduos com nomes específicos e grupos particulares – “escolas”, círculos e “panelas” [coterias] – que competem entre si para reconhecimento geral e são tidos, no início, como ofertas lúdicas à venda no mercado “livre”.
5	Tendem a ser, finalmente, funcionais por si mesmos quando aparentemente “inversos” para o trabalho da estrutura social, modos de fazer o social funcional sem muitas fricções.	São frequentemente parte da crítica social ou até mesmo manifestações revolucionárias – livros, peças teatrais, pinturas, filmes etc., que expõem injustiças, ineficiências e imoralidades das principais correntes das organizações e estruturas políticas e econômicas.

Fonte: Elaborado pelo autor

O negro e seus “espaços”

Já na vinda, nos chamados navios negreiros, dos primeiros negros e negras ao Brasil, o espaço a ser ocupado por estes lá, e em terra firme já se mostrava visível e delimitado. Ao negro sempre coube papel inferior quando da relação com a população de pele branca no Brasil.

Durante o período colonial a população negra era exclusivamente escrava, contudo, alguns negros exerciam alguns postos, onde o trabalho era mais “leve”, e possibilitavam a proximidade com a elite branca. Mesmo diante de tal proximidade e de trabalhos mais

“leves”, o negro e também os brancos que o rodeavam sabiam exatamente que tais fatores não alteravam seu *status* social (FREYRE, 2006).

As resistências em aceitar tal condição de inferioridade por parte dos negros se fazia presente desde 1549, contudo, o poder da classe dominante estava muito bem articulado, fazendo-se valer estrategicamente em momentos oportunos, a fim de fazer com que tais resistências cessassem. O negro neste momento estava totalmente inserido na estrutura social da colônia, concentrado na base da pirâmide social desta sociedade, sendo “peça” fundamental na construção, manutenção e desenvolvimento desta, certamente porque eram os únicos a exercer trabalho braçal no Brasil colônia.

Compreende-se neste momento um estado de inferioridade estrutural, na qual estava alocada a população negra. Estavam estes impossibilitados de deixar tal estrutura, devido à vigilância hostil exercida pelo senhor, no papel de seus capatazes, e também de ascenderem socialmente, devido à cor de sua pele, fator principal na ascensão de *status* social. Não estavam, portanto, no estado de liminaridade, pois o espaço inicial e final da população negra já estava dado, não existindo assim a possibilidade de o indivíduo se separar e se reintegrar a estrutura social em posição mais ou menos elevada.

Em um segundo momento, ainda no período colonial, começa a se formar alguns espaços que podemos denominá-los, seguindo a lógica da teoria turneriana, de *outsiderhood*. Este estado começa a ser formado quando da criação dos quilombos, local de refúgio e de resistência de escravos (as) no Brasil, em sua maioria afrodescendentes (negros e mestiços), havendo também minorias indígenas e brancas.

Neste novo espaço, uma nova estrutura contrária à colonial passa a se formar. Não há entre seus indivíduos um tipo de hierarquização rígida, nem estratificação social, tão peculiar no Brasil colônia. O grupo formador deste novo espaço se preocupava em não se assemelhar àquela estrutura, cuja base era a exploração de homens e mulheres. Logo, nos quilombos todos tinham os mesmos direitos e deveres, tendo como única distinção o nós, quilombolas, dos eles, a elite mantenedora da estrutura colonial vigente. Temos neste momento um estado de *communitas*, uma sociedade que surge a partir da estrutura social dada, cujo objetivo é o de se contrapor aquela.

Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss, a estrutura social está subjacente a uma série de expressões do cotidiano e seu entendimento total não se dá pela compreensão lógica. O mesmo defende que:

se a estrutura puder ser observada, isto não se dará no [...] plano empírico, e sim em um nível mais profundo, negligenciado anteriormente; o nível das categorias inconscientes que talvez possamos alcançar se unirmos domínios que, a princípio, se revelam desconectados do observador. De um lado, o sistema social da maneira como funciona de fato, do outro, a maneira como, por meio de seus mitos, de seus rituais e de suas representações religiosas, os homens tentam ocultar ou justificar as discrepâncias entre sua sociedade e a imagem ideal acalentada por eles (LÉVI-STRAUSS, *Apud* Turner, 2008, p. 220).

Logo, podemos inferir que aqueles que estão inseridos em determinada estrutura social podem vir a não entender de forma lógica todos os meandros do funcionamento e da manutenção desta estrutura, contudo, de forma inconsciente, conseguem se articular a fim de que tal estrutura coercitiva seja desestruturada e quiçá destituída pela *communitas*, que passa a assumir a forma normativa, tornando-se assim uma nova estrutura social.

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. No espaço *liminal* presente nos quilombos, os indivíduos se agrupavam a fim de sobrevivência, já no espaço *liminoid*, presente na sociedade colonial, os senhores buscavam os negros objetivando a manutenção de suas vantagens e

privilégios. Daí a necessidade em se mudar estas inter-relações entre negros e brancos.

A busca pela inserção na estrutura social da república e da nova república

Na pós-abolição há uma nova realidade a ser enfrentada pela população negra. Enquanto no período colonial os negros e negras buscavam sair do estado de inferioridade estrutural, por vezes buscando o estado de *outsiderhood* por meio da formação de quilombos, nesta nova sociedade republicana que se formava a população negra não tinha um espaço assegurado na estrutura social, nem na base como sempre tiveram. A tentativa de genocídio, por meio do processo de branqueamento já citado, marginalizou totalmente a referida população, objetivando seu total extermínio por meio de ações higienistas.

Neste momento, separada da sociedade, a população negra passa a “lutar” por sua inserção nesta “nova” estrutura social que se formava. Daí, do início do século XX até o início do século XXI, passaram pelas três fases do estado de liminaridade.

Os (as) negros (as) foram marginalizados (as) (separados) e invisibilizados (as) pela sociedade até a década de 30, do século XX. Nasce neste período, a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento que deu o “pontapé”

inicial à luta nacional em prol da população negra. Numa tentativa de reverter o referido quadro de separação, os negros e negras africanos e seus descendentes instituíram movimentos de mobilização racial negra, criando agremiações, clubes e associações de cunho eminentemente assistencialista, recreativo e cultural.

É também nesse período que surge a chamada “imprensa negra”, formada por jornais publicados por negros e para negros, e que veiculavam informações e tratavam de questões que afetavam a população negra e que não apareciam em nenhum outro veículo de comunicação, tais como as condições de trabalho, educação e saúde desse segmento da população brasileira.

Somente a partir da década de 1930, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), que as organizações negras aparecem com reivindicações políticas mais deliberadas. O grande mérito da FNB foi transformar o movimento negro no Brasil em um movimento de massas, com “delegações” espalhadas por todo o território nacional. Neste momento, a população passa a ocupar a segunda fase do estado de liminaridade, a margem. Não estão mais separados da sociedade, pois sua “voz” passa a ser ouvida e sua presença forçosamente notada, podemos entender este momento como um estado de *betwixt and between* de liminaridade, segundo a teoria turneriana.

Juntamente com o Golpe do Estado Novo (1937-1945), há uma grande repressão política que inviabiliza qualquer espécie de movimento contestatório. As ações do movimento negro permanecem estáticas, em estado de marginalidade, contudo, após a queda da ditadura Getulista, o movimento negro ressurgiu com sua área de ação ampliada.

Esse fato se deve a vários fatores, dentre os quais podemos citar o acirramento da discriminação racial, dos preconceitos, dos estereótipos e da marginalização da população negra, que se fazia notar cada vez mais.

É nesse contexto que surge a União dos Homens de Cor (UHC). Em linhas gerais, podemos caracterizar sua atuação como marcada pela promoção de debates na imprensa, prestação de serviços de assistência médica e jurídica, alfabetização, voluntariado e envolvimento em campanhas eleitorais.

Outro importante agrupamento surgido no mesmo período foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), cujo fundador foi Abdias do Nascimento, importante figura negra da história nacional. A proposta original do grupo era formar uma companhia teatral constituída apenas por atores negros, porém sua atuação ampliou-se. Houve a publicação de jornais, promoção de cursos de alfabetização e corte e costura, entre muitas outras ações que visavam à total inserção da população negra na sociedade da nova república.

Cabe destacar que o TEN promoveu o I Congresso do Negro Brasileiro, defendendo e divulgando os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos e também defendendo a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Havia ainda muitos outros grupos, mas esses são o de maior destaque. Cabe, ainda, ressaltar que nesse período o movimento negro enfrentou resistência de partidos políticos como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que acreditavam que reivindicações do tipo que eram apresentadas pelo movimento iam contra a ideia de democracia e igualdade.

O Golpe Militar de 1964 desarticulou a coalizão de forças que estava sendo organizada para o enfrentamento do preconceito racial no país. Os militantes negros foram estigmatizados e acusados de criar o racismo no Brasil. A discussão racial foi empurrada para a semi-clandestinidade, alocando, agora, os negros em estado de *outsiderhood*, gerando novamente o espaço da *communitas*.

Fortalecidos pelo espaço da *communitas*, há a reorganização política do movimento negro, que acontece apenas no final da década de 1970, juntamente com os movimentos populares, sindicais e estudantis. Data de 1978 a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que marca a volta do movimento negro organizado à cena política nacional.

O discurso assumido pelo MNU tinha influência marxista, de orientação trotskista. Suas lideranças entendiam que a luta contra o racismo teria que estar associada à luta revolucionária anticapitalista, visto que era o sistema capitalista que alimentava e se beneficiava com o racismo, numa política que conjugava raça e classe.

Dessa forma, a atitude conformista e assimilacionista adotada pela intelectualidade negra até então é suplantada por uma atitude de enfrentamento político, inclusive concitando os negros a organizarem-se para um possível confronto armado contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra (ALBERTI, PEREIRA, 2007).

São estas algumas reivindicações do MNU: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país ((ALBERTI, PEREIRA, 2007).

Uma importante postura adotada pelo MNU foi a “africanização” do movimento negro no Brasil, adotando uma nova estética e um novo modelo de cultura, como, por exemplo, a adoção da indumentária e culinária africana.

Nota-se que as reivindicações do MNU iam ao sentido de uma valorização do negro enquanto indivíduo, através da construção de uma identidade positiva baseada em referenciais afro, além da pressão por políticas públicas que revertessem o quadro de discriminação racial tão consolidado no imaginário da nação.

Atualmente, além do MNU, há pesquisadores que apontam o movimento Hip-Hop como a evolução do movimento negro no país. Todavia, faz-se a escolha de não entrar nessa análise, e adotar a postura do MNU como predominante nos discursos dos diversos movimentos negros do país.

Há a possibilidade de uma nova estrutura social?

Foi por meio desta árdua trajetória que a população negra obteve êxito em alcançar a terceira fase do estado de liminaridade, reintegrando-se a sociedade que outrora a relegou.

Nos dias atuais nos deparamos, ainda, com os três aspectos culturais de tipo não-estrutural citados por Turner, liminaridade, *outsiderhood* e inferioridade estrutural, que por sua vez asseguram a desigualdade social entre negros e brancos. Contudo, a *communitas* vivenciada pela população negra ao longo de sua história neste país possibilitou não a desestruturação da estrutura social racista de nosso país, mas um rearranjo no interior desta.

Desde o início do século XXI as conquistas, que rumam à obtenção de cidadania por parte da população negra tiveram um acentuado aumento. É de grande relevância lembrar feitos ocorridos na década de 2000, cujo objetivo foi a consolidação do respeito à cidadania da população negra, tais como a Conferência de Durban (Conferência Mundial de Combate ao Racismo e Discriminação Racial e outras formas correlatas de discriminação, que aconteceu na África do Sul em 2001), e os programas de ações afirmativas focados na população negra. Estes programas visam construir estratégias de promoção de igualdade de oportunidade para negros levando-se em conta o processo histórico injusto, sobretudo, a escravização, assim como as discriminações e as desigualdades sociorraciais e simbólicas nos diversos segmentos sociais (PNUD, 2005; IBGE, 2010). Tais conquistas se dão, sobretudo, devido ao fato de que os negros e negras

se fizeram ouvir, interferindo assim de forma direta na dinâmica sócio-estrutural do país.

Os movimentos negros, na tentativa de promover a igualdade entre brancos e negros, num movimento de contracultura, têm tido uma grande importância para concretizar tal igualdade no Brasil. É importante lembrar que conforme Joel Rufino (1994), os movimentos negros seriam todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações que foram fundadas e promovidas por negros.

Considerações finais

O caminho trilhado e os espaços ocupados pela população negra ao longo de uma história de mais de 500 anos de Brasil foram os mais difíceis e os mais inferiores em todas as dinâmicas sociais pelas quais passou este país. Com um passado forjado com muita resistência, a referida população vem “lutando” para que sua existência não se dê de forma marginalizada, inferiorizada ou mesmo separada em uma sociedade cuja cultura sem os elementos culturais africanos perderia sua base identitária.

Os (as) negros (as), mesmo que em um lento processo, vêm se inserindo e ocupando seu espaço, enquanto agentes sociais constituintes desta nação. Os estados de liminaridade, *outsiderhood* e inferioridade

estrutural ocupados por estes em diferentes momentos históricos não fizeram com que estes se fechassem em um espaço de *communitas*, mas sim que a utilizassem sabiamente a fim de com ela causar rearranjos imprescindíveis para sua alocação no bojo da estrutura que a criou.

Como já dito, no início deste trabalho, as conclusões suscitadas neste texto são hipóteses construídas a partir de conceitos criados pelo antropólogo Victor Turner. Contudo, tais hipóteses nos parecem ser de grande valia para o entendimento dos motivos causadores das desigualdades, sobretudo, sociais entre negros e brancos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Historias do Movimento Negro no Brasil*. 1ª Ed. São Paulo, 2007.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

HOFBAUER, Andreas. *Roquette-Pinto: uma vida dedicada ao progresso da nação*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol.22. Nº 44. p. 562-568, julho-dezembro de 2009.

MASIERO, André Luis. "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. V. 22 n.1 Brasília mar. 2002.

RAEDERS, G. *O Conde de Gobineau no Brasil*. Trad. de Rosa Freire D' Aguiar, RJ: Editora Paz e Terra S.A, 1996.

TURNER, Victor. *Dramas, Campos e Metáforas*. Niterói: Eduff, 2008.

TURNER, Victor. *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. *Betwixt and between*: o período liminar nos ritos de passagem. In: *Floresta de símbolos*. Niterói: EdUFF, 2005. p. 137-158.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CORPOS COM DEFICIÊNCIA QUE DANÇAM: ENTRE *OTRAS COSITAS MÁS*³⁰

Andréa Sério³¹

Este texto é um convite para refletirmos sobre três *cositas* em particular: *UN*-Corpo e subjetividade na perspectiva da deficiência socialmente construída, *DOS* - Deficiências retroalimentadas no fazer artístico e educacional da arte da dança contemporânea e *TRES* - Um olhar sobre diferentes momentos do processo de criação e inclusão em dança, ao longo de 25 anos de (r)existência, transformação e permanência de um grupo de artistas da dança, incluindo pessoas com deficiência entre seus integrantes, desenvolvido em colaboração com o Projeto de Extensão da UNESPAR: Limites em Movimento: corpo em questão.

³⁰ Texto originalmente publicado pela autora em BERTOLDI, Andrea Lúcia Sério. Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre otras cositas más. Caderno de Ensaio TOM, UFPR, Curitiba: UFPR, v. 2, p.28-41, 2015.

³¹ Professora Adjunta do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança do Campus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Artes - PPGArtes da UNESPAR e do Programa em rede de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. Coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos - CEDH da UNESPAR.

Como a deficiência se manifesta na subjetividade do corpo? Qual seria o limite entre ser uma pessoa com deficiência e ter uma deficiência? Quais os modos de relacionamento do corpo com deficiência na/com a Dança Contemporânea? Questões como estas foram invadidas pelo conceito social de deficiência que, entre outras contribuições, produziu diferentes nexos de sentido para os desafios de defini-la, percebê-la, vivenciá-la.

A complexidade e subjetividade do corpo com deficiência, nos seus ambientes culturais nos remeteu a categorias nativas em torno da experiência social do indivíduo, adotada como um novo paradigma de análise conceitual, o modelo social de deficiência (OLIVER, 1998). O pressuposto fundamental deste modelo é o entendimento de que a deficiência atua como um regime de subjetivação do corpo no contemporâneo, articulando-se com o campo de reflexão sobre a própria pessoa (MAUSS, 2003). Regimes ou nexos de subjetivação do corpo são gerados por experiências socialmente construídas, pelas quais os seres humanos se reconhecem como sujeitos. O corpo aqui é assumido como um arcabouço, um constructo para o conceito de pessoa. Subjetivado em função de sua própria percepção de experiência, a constituição do ser humano como indivíduo, pessoa, é considerada indistinguível do corpo (FOUCAULT, 1982; MENDES, 2006).

A partir deste pressuposto, transações teóricas, antropológicas e sociais têm surgido como uma resposta diante das limitações do modelo médico de deficiência. Como se sabe, a visão do modelo médico está enraizada na narrativa cultural dominante da tragédia pessoal. Ancorado nas limitações funcionais oriundas da deficiência, ele tratou de aprofundar a dicotomia entre natureza e cultura do corpo durante o século XX (BROGNA, 2005). Contrapondo-se a este predomínio de ideias, o modelo social deslocou a discussão para a perspectiva da genealogia do sujeito moderno-contemporâneo, na centralidade do corpo com deficiência como pensamento simbólico e político da sua identidade (GOLDMAN, 1999; LE BRETON, 2006).

O primeiro impacto dessa visão foi o reconhecimento de que as experiências de opressão cerceadoras de autonomia, normalmente vivenciadas pela pessoa com deficiência, não estariam centralizadas na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diferença e a deficiência como condição do humano (ABBERLEY, 1987). Aliás, a presença do corpo com deficiência, parece revelar a enorme dificuldade que temos em lidar com a fragilidade e a incerteza do humano. Inesperada e incerta, a deficiência expõe o medo que temos de vivenciar a subjetividade deslocada de um lugar ideal, seguro e estável.

A corporificação da experiência social da deficiência, ao subverter o estigma da lesão do corpo como centro do problema, revela a condição de pessoa e a deficiência como constructo de uma corporeidade muitas vezes reconhecida no entre-lugar que fornece terreno para a elaboração de novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e/ou resistência para ser (GOLDMAN, 1999). A pessoa com deficiência sempre é diferente da deficiência em si, entretanto, essa diferença existe plena em sua subjetividade. Não é ela própria, a pessoa, ao mesmo tempo em que coexiste na experiência do corpo/pessoa. É neste sentido que um discurso sobre deficiência, explícita ou implicitamente, é sempre um discurso sobre a pessoa (MELO, 2009).

Entre os discursos que nos interessam, destacamos aqui a noção de autonomia do corpo, definida como a possibilidade da pessoa com deficiência decidir, por si mesma, sobre o que é melhor para si (CHARLTON, 1998; SASSAKI, 2003). A ilusória simplicidade do conceito revela a complexidade do reconhecimento da corporeidade individualmente construída, lançando possibilidades de análise sobre muitas esferas de interdependência social, entre elas, a arte da dança. Neste sentido, propomos um recorte para continuar o texto, assumindo a deficiência como um regime de subjetivação da autonomia do corpo contemporâneo

para contextualizar os atravessamentos de corpos com deficiência entre abismos miméticos de exclusão social por nós produzidos e retroalimentados nos processos artísticos e educacionais em dança.

Dança contemporânea é um pensamento, uma atitude no mundo certo? Não despretensiosamente, pensamento e atitude são aqui indissociáveis. Dicotomias entre mente/corpo, teoria/prática, fazer/dizer tem sido incansavelmente combatidas nos argumentos deste pensamento/atitude de dança com crescente sofisticação argumentativa nos protegendo, em alguma medida, dos efeitos da hegemonia histórico-cultural cartesiana em nossas vidas.

A popularidade da noção de complexidade inserida no âmbito do paradigma sistêmico de mundo (BERTALANFFY, 1952; 1997; MORIN, 1990; MORIN; LE MOIGNE, 2000), por exemplo, reforçou o discurso da valorização de noções como instabilidade, ambiguidade, ambivalência e diferença, fazendo crescer o refúgio teórico natural da coexistência entre ordem e desordem (MARUYAMA, 1963) em relações orgânicas de produção de conhecimento no pensamento/atitude da dança contemporânea.

O problema é que, enquanto o paradigma conceitual ampliou sua perspectiva argumentativa, estranhamente, não parece ter havido avanços capazes de diminuir os abismos entre os corpos autorizados e os desautorizados

a ter autonomia em muitos ambientes de ensino e do fazer artístico da dança. Desprovidos do constrangimento que a consciência da dicotomia nos daria, seguimos contradizendo a coesão do pensamento/atitude no mundo, porém agora, mais instrumentalizados para produzir nossos discursos pseudoinclusivos de uma arte que, em tese, se faz com a singularidade dos corpos.

Para além das incontáveis análises que denunciam a imobilidade atitudinal de espaços de ensino e criação em dança sem acessibilidade arquitetônica, currículos de dança sem acessibilidade para corpos distintos, pensamentos de corpos que perduraram sem acessibilidade para articular com a ideia de que as técnicas de dança são modos de organização sistematizados em determinados contextos histórico-culturais e não a dança em si; para muito além do polêmico universo paralelo reforçado pela estruturação de uma dança que já se chamou “em cadeira de rodas”, “para pessoas com deficiência”, “inclusiva”, “de habilidades mistas”, criada em nome da construção de uma suposta visibilidade social do artista com deficiência (BERTOLDI; MARCHI JR, 2004; BERTOLDI; FANTIN, 2009); para além da mimese dos discursos de despreparo da escola básica para receber e incluir pessoas com deficiência, e por aí vai, o que se percebe de fato, é a quase invisibilidade desses corpos no

universo da dança, deflagrando o ingênuo caminho por nós trilhado ante a força mimética de exclusão social.

Confrontado com a evidência da invisibilidade do corpo com deficiência, o discurso hoje corre perigo de se reduzir à munição para a vaidade humana, em forma de capital cultural, na maioria das vezes eficiente para a batalha dos jogos de poder comuns em ambientes envaidecidos pela precariedade do humano, mas, ineficaz para causar ruídos capazes de alterar *hábitos* (BOURDIEU, 2001; CATANI, 2000) que alimentam argumentos/ sentimentos de exclusão, em especial, quando são embalados para promover o encontro entre oferta e demanda, neste caso, entre os que pretensamente definem quem tem e quem não tem autonomia para escolher os modos de estar na dança e os que cedem, por vezes ingênuos diante da sofisticação dos discursos, ao lugar confortável da norma dada.

Intelectualizado, bem articulado, atualizado, o discurso ainda não foi capaz de nos fazer enfrentar a dificuldade que temos em assumir a vocação para ocultar de nós mesmos, mecanismos de dominação e exclusão de pessoas com deficiência na arte da dança. Apesar disso, o corpo/ pessoa com deficiência, ao continuar existindo na dança, em sua precariedade se faz soberano diante do discurso e, subjetivando sua vocação para a transgressão, nos coloca nus de frente para o abismo que impede a aproximação do

fazer/dizer da dança, e escancara a incoerência do bombardeio teórico desprovido de atitude no mundo.

A sofisticação da recorrência desses abismos na dança não é observada somente em relação a corpos/pessoas com deficiência. André Lepeck (2003), por exemplo, denuncia a distância entre modos excludentes de operar em dança e os caminhos já trilhados que fizeram da dança um “estar-intenso-no mundo”, como foi o movimento pensante-coreográfico dos anos 1960, que propôs a reconexão da dança com o mundo social. Lepeck traz para a cena de análise o trabalho de Pina Bauch, com seu *Tanzteathe*, que questionou a ética do corpo relegado à mudez e à vontade monovocal do coreógrafo. Além deste, o autor cita outros muitos movimentos de coreógrafos que, em seus diferentes modos de estar na dança, vêm colaborando para repensar o corpo laboral emudecido, subordinado a estruturas sociais de comando, como é o caso de Steve Paxton (contato improvisação), Bill T. Jones e Arnie Zane (identidade racial e sexual), William Forsythe (reformulação do ballet clássico), Vera Montero, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart (dança e performance arte), entre outros.

Segundo o autor, os movimentos destes artistas colaboraram para reinventar a dança como produção de ações de resistência e novos mapeamentos do corpo como ser social. Apesar disso, deflagra a contradição

entre este pensar-em-ação do ser social dançante e o que ele chamou de áreas sombreadas, onde a dança ainda estaria titubeante, citando o caso do movimento da dança multicultural ou global. Para o autor, estes termos advêm do conceito de pós-colonialidade, que contém em si uma hipotética transformação social resultante do desmoronamento dos impérios Europeus nos anos 1950 e 1960. Este conceito tem reproduzido modos específicos de estar do corpo ex-colonizado num sistema no qual o ocidental se sente redimido do seu passado cultuando o multiculturalismo por via de uma celebração do até ontem colonizado. Diante do culto, parecemos ignorar o abismo que ainda distancia o que seria o fim dos horrores causados pelo colonialismo enquanto nossa celebração passa por uma comercialização e estetização das multiculturas, aprisionadas na estética do exótico, dignas de contemplação à distância (LEPECK, 2003).

Igualmente titubeante está a dança que insiste em estabelecer um modo particular de estar do corpo com deficiência, também submetido à estetização, neste caso, cada vez mais autorizado a pertencer à estética do exótico ou do grotesco em categorias de danças especiais, em eventos/ apresentações “especiais” em festivais artísticos da área da dança e eventos comemorativos nos ambientes escolares. O corpo com deficiência estaria liberto para ser “aceito”, para

pertencer à dança, desde que, com a devida distância que lhe é conferida pela falta de autonomia para escolher sobre como e onde quer estar.

É bem verdade que atitudes fundamentalmente higienistas de adaptação de *pasitos* pré-estabelecidos de danças para corpos com deficiência, alimentam discursos de crítica à relação de subordinação de corpos com deficiência a uma pretensa estética estabelecida (MATOS, 2002; 2012). Mas convenhamos, a atual sofisticação de nossos discursos não combina com a falta de argumentos para denunciar o óbvio de que a escolha ou a emergência estética de/em uma obra é uma experiência entre obra e artista (PAREYSON, 1974; 2001) e não um molde de subordinação a ser seguido. Um artista sem autonomia estética simplesmente não pertence.

Ao negar a particularidade da subjetividade do corpo com deficiência, por natureza provocador, capaz de acionar em nós percepções sobre nossa própria fragilidade de pensamento/atitude, o discurso de que todos os corpos são distintos, diferentes, todos temos deficiências, torna um lugar perigoso. Dependendo de mudanças muito sensíveis no modo de entender a relação de diferentes corpos com a autonomia, as autorizações de pertencimento de corpos com deficiência à dança tornam-se algemas porque deixam de ser possibilidades reais de apropriação artística e

educacional de cada corpo e passam a constituir o discurso, ocultamente opressor de subjetividades, criando lenta e silenciosamente o crivo pertencimento, uma espécie de autorização parcial, submetida ao rótulo de dança/corpo especial.

A ideia simplificada de que a contribuição do corpo com deficiência na dança contemporânea seria necessariamente a relação pseudo-libertadora de assumir como sua a estética do exótico, do especial, do grotesco, parece algemar o corpo da possibilidade de transgressão, tanto quanto a cópia caricaturada de *pasitos* de dança adaptados para a cadeira de rodas o faz. A inteligência do corpo não pode compactuar com moldes instaurados em formatos de corpo e dança ou em preceitos estéticos como potenciais de corpos/conceitos de deficiência mimeticamente colonizados em nossa necessidade de continuar autorizando e, portanto, segregando autonomias alheias.

Com isso em mente, transferimos o olhar para o processo de criação da videodança *Carne em Água*, a partir de nossa experiência de compartilhamento de autonomias entre corpos com e sem deficiência.

Depois de 25 anos de trabalho, tivemos vontade de explorara subjetividade de nossos corpos, com e sem deficiência, em interface com a tecnologia como possibilidade poética de nós mesmos. Com essa

proposta analisamos as lógicas de criação do trabalho da Limites Cia de Dança, companhia de dança que, em colaboração com o Projeto de Extensão Limites em Movimento: corpo em questão, da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II/Fap.

A pesquisa procurou analisar os modos de existir de corpos com e sem deficiência na dança contemporânea produzida na cidade de Curitiba PR, no período de 1992 a 2012 e aconteceu no entrecruzamento de nosso fazer como artistas/ professores, no âmbito da produção do Grupo de Pesquisa em Dança da Universidade Estadual do Paraná, em colaboração com a ação artística do coletivo Nó movimento em rede, nome atualmente adotado para a então Limites Cia de Dança, existente até 2012.

Entre os trabalhos que fizeram parte desta pesquisa, escolhemos o recorte da videodança *Carne em Água* para refletir sobre diferentes modos de corpos com e sem deficiência produzirem autonomia na dança contemporânea, por se tratar de uma experiência de apropriação do conceito de *affordance*, entendido como a adaptabilidade do corpo produzida e retroalimentada pelas demandas do ambiente.

Neste contexto, a concepção da videodança foi criada a partir de um procedimento experimental de relações do/com o corpo no ambiente cotidiano, chamado de Procedimento 1, no qual duas bailarinas acompanharam a rotina de vida uma da outra com uma

câmera na mão e total autonomia para decidir sobre a seguinte questão: “O que você quer ver?” A observação da desordem do grande número de imagens capturadas no Procedimento 1 revelou preferências de estados de ordem em recorrências de enquadramentos de imagens do corpo em partes, de relações de corpos com líquidos e da adaptação de alimentos a diferentes temperaturas.

O estado de ordem da tríade *corpo, líquido, temperatura*, percebido a partir da autonomia dos olhares da coreógrafa e da editora, emergiu como a proposição poética do roteiro da videodança *Carne em Água*. Na concepção da obra, o corpo nu das intérpretes, submetido a situações variáveis de temperatura, bem como, a utilização de imagens capturadas por elas próprias, expõem a precariedade dos corpos e das imagens como pressuposto da adaptabilidade, *affordance* desta criação.

Figura 1. Videodança Carne em Água



Fonte: Acervo da autora.

A deficiência do corpo/ pessoa foi assumida na obra como modo de existência, e, por sua vez, a corporeidade

do artista nu foi se estabelecendo na construção do trabalho, menos pela nudez física em si e mais pela aceitação da instabilidade como metodologia de criação diante da experiência perceptiva do corpo, exposto ao clima inóspito e ao acaso, compondo em tempo real com as demandas daquele ambiente. Corpos com e sem deficiência se permitiram ser autônomos na subjetividade de criação de seus movimentos, sem negar sua nudez diante do medo de decidir sobre a instabilidade vivida na carne. Corpos com e sem deficiência se permitiram ser autônomos na subjetividade da criação dos movimentos da câmera e na edição da obra, sem negar sua nudez diante do medo de decidir sobre a estética da obra. Outra instabilidade vivida na carne!

Superando preocupações colonizantes de ocultar, mascarar a deficiência, domesticando o corpo em apropriações simplistas, características da conhecida adaptação de *pasitos* de dança, por vezes confundidos com fórmulas de apropriação de experiências estéticas do belo, ou, em seu oposto imediato, que se fortalece ao evidenciar, explorar, pré-determinar a obra na deficiência em si, estabelecendo como potência do corpo a estética do grotesco, o corpo/pessoa com deficiência compartilha sua autonomia na criação de modos de existir nesta obra, a partir da corporeidade transgressora da mimese de exclusão, camuflada no discurso de reconhecimento de potências determinadas para o corpo com deficiência.

Com vocação de resistência, aqui experimentada no rompimento com a estética autorizada dos corpos normatizados que dança, surgiu potente em sua nudez o corpo/pessoa com deficiência, decidindo por si mesmo/a, sobre o pensamento/ atitude de dança que quis para si. Simples assim!

E o pasito pa' adelante maria?

A subjetividade corporificada na presença da deficiência física do corpo que dança potencializa possibilidades de articulação de pensamento/ atitudes em Dança Contemporânea em seu estado desejoso de complexificação. Não há dicotomias aqui, há autonomias sobre os modos de existir do corpo com deficiência neste pensamento de Dança. Por isso, se Maria ainda quiser saber sobre o “*pasito pa'adelante*” na escrita dos processos de criação e ensino incluindo corpos com deficiência na dança contemporânea, diga a ela que o *pasito* trans(acionou), subjetivou, casou, mudou, bateu asas e voou.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, P. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, v.2, n.1, 1987, p. 5-19.

BERTALANFFY, L. Von. *Problems of life: an evaluation of modern biological thought*. London: John Wiley & Sons, 1952.

_____. *Teoria geral de sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BERTOLDI A. L. S.; MARCHI JR., W. Dança e(m) cadeira de rodas: reflexões sobre mecanismos ocultos de reprodução social. *Fiep Bulletin*. Foz do Iguaçu: New Word, v. 74. p. 509-511, 2004.

BERTOLDI, A. L. S.; SOUZA, C. A. F. Dança inclusiva e o efeito borboleta. *Revista Faced*, Salvador, n. 16, p.51-62, 2009.

BOURDIEU, P. O Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BROGNA, P. El Derecho a la Igualdad... ¿O el Derecho a la Diferencia? *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 134, año/vol. 21, noviembre-diciembre 2005, p. 43-55.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos de dominação. In: BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G.L. (org.). *O corpo e o lúdico*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 37-45.

CHARLTON, J. I. *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. Berkeley: University of California Press, 1998.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOLDMAN, M. Uma Categoria do Pensamento Antropológico: a noção de pessoa. In: *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999.

LE BRETON, D. *A Sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LEPECKI, A. O corpo colonizado. *GESTO: Revista do Centro Coreográfico do Rio*, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 7-11, jul. 2003.

MARUYAMA, M. The second cybernetics: deviation-amplifying mutual causal processes. *American Scientis*, v. 51, p.164-179, 1963.

MAUSS, M. Uma Categoria do Espírito Humano: a noção de pessoa, a de "eu". In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MATOS, L. Corpos que dançam: diferença e deficiência. Diálogos possíveis: *Revista Social da Bahia*. FSBA - Vol. 1, n. 0 julho/dezembro, 2002.

_____. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2012.

MELLO, A. G. Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade. [TCC] – Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa CatarinaUFSC - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Ciências Sociais, 2009.

MENDES, C. L. O Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, no 39, abr. 2006, p. 167-181.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget; 1990.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. *A Inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVER, M. ¿Una Sociología de la Discapacidad o una Sociología Discapacitada? In: BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998.

PAREYSON, L. *L'esperienza artistica*. Milão: Marzorati, 1974.

_____. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SASSAKI, R. K. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos; reabilitação, emprego e terminologia*. São Paulo: RNR, 2003.

EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E DE RELAÇÕES SOCIAIS HUMANIZADAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES INTEGRADAS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

*Claudia Priori*³²

*Fabiane Freire França*³³

³² Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Doutora em História (UFPR/2012). Docente no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Docente no Programa de Pós-Graduação em História Pública, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHistória, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Eikos: Imagem e Experiência Estética (CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Esteve na coordenação do CEDH-Local, entre novembro de 2016 a novembro de 2018, no Campus de Campo Mourão/UNESPAR e também foi membra integrante do NERG, no mesmo período. E-mail: claudia.priori@unespar.edu.br.

³³ Doutora e mestre em Educação (UEM-2007/2014); Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão (UNESPAR). Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Coordenou o NERG no período de 2016 a 2018. Atualmente está na coordenação do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA) da UNESPAR Campus de Campo Mourão. E-mail: fabiane.freire@unespar.edu.br

Introdução

O tema dos Direitos Humanos tem contemporaneamente sido muito enfatizado - seja em sua defesa, ou em sua negação - tanto pelos discursos políticos, institucionais, quanto pela população, no âmbito social. Nesse contexto social, político e econômico tão conturbado, é importante refletirmos de como atualmente estamos - nós, sociedade - entendendo os direitos humanos, e para quem o são. A quais humanos estamos nos referindo quando reivindicamos acesso e garantia aos direitos fundamentais? A quais humanos defendemos que lhes sejam garantidos a aplicação de tais direitos? Para isso, é importante compreendermos o que são os direitos humanos e para quem o são, na sua amplitude, sem restrições ou limitações geradas pela falta de conhecimento, reconhecimento e valorização dos mesmos.

Wangari Maathai, a falecida ativista ambiental queniana e defensora dos direitos das mulheres, e primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz em 2004, salientou que “quando se começa a trabalhar seriamente com os temas ambientais, a arena passa a ser os direitos humanos, os direitos da mulher, os direitos ambientalistas, os direitos das crianças, isto é, os direitos de todo mundo” (STEFF’S WORLD, 2019, s/p). Ou seja, os direitos humanos são para todas as

peças, sem restrições de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, idade, nacionalidade, religião, etc.

Os direitos humanos derivam da existência do ser humano, são inerentes a todas as pessoas, sem distinção. E são direitos construídos historicamente, o que requer uma luta constante por sua garantia, exercício e ampliação. No entanto, sabemos que o reconhecimento e a implementação dos direitos humanos, implicam em muitas lutas, resistências e mortes, uma vez que o progresso e avanços nesse campo têm sido frequentemente resultado de lutas heroicas de defensoras e defensores dos direitos humanos em todo o mundo. Contudo, os direitos humanos nunca estão totalmente garantidos, pois são violados a todo momento, quer seja pelas pessoas, instituições e Estados.

Em âmbito internacional é relevante destacar a importância da Carta das Nações Unidas ou Carta da ONU, de 1945 - que foi aprovada, assinada e ratificada por cinquenta e um países, inclusive pelo governo brasileiro, naquele momento o presidente Getúlio Vargas - assinada em São Francisco/EUA, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas, e já trazia em seu teor, entre outras coisas:

(...) reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano,

na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (CARTA DA ONU,1945, p.1).

No artigo 1 da Carta da ONU, que trata dos propósitos das Nações Unidas, um ponto a destacar é o seguinte objetivo:

3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (CARTA DA ONU, 1945, p.1).

A Carta das Nações Unidas e os direitos a que ela se referia, no contexto pós segunda-guerra mundial, não aparentava aos estados-membros da ONU serem suficientes para definir os direitos dos quais a mesma tratava. É nessa ocasião que emerge a necessidade de especificar numa declaração universal os direitos individuais reconhecidos como direitos humanos, numa perspectiva do direito internacional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada pela Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1948 representou e representa um marco na defesa da dignidade humana no mundo. A Declaração elenca princípios e delinea direitos em um momento histórico de especial construção dos direitos humanos, depois dos horrores da guerra e das violações à dignidade de homens e mulheres, especialmente nos países que viveram o nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

Os 30 artigos da Declaração contêm ideais universais que vão desde os mais fundamentais — o direito à vida — até aqueles que fazem a vida ser algo primordial, como os direitos à alimentação, educação, trabalho, saúde e liberdade. Ressalta a dignidade inerente de cada ser humano, e seu preâmbulo enfatiza que os direitos humanos são “a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Além do princípio da universalidade – para todas as pessoas -, os direitos humanos são também indivisíveis e interdependentes. Ou seja, um direito não pode existir sem os outros. Devem coexistir.

A elevação dos direitos humanos ao nível de direito internacional trazido pela DUDH significa que o comportamento dos países não pode ser mais governado apenas pelos padrões nacionais, e que os direitos humanos não podem ser esquecidos por conveniência

política ou militar. E na esteira da DUDH, embora apenas a partir de 1966, houve a adoção de dois tratados internacionais vinculantes que moldaram os direitos humanos internacionais de todos os tempos: a) O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; b) o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, que, juntamente com a Declaração, são conhecidos como a Carta Internacional dos Direitos Humanos.

Na sequência da DUDH, muitos outros tratados da ONU, passaram a incluir e defender por exemplo, os direitos das mulheres e das crianças, combater à tortura e a discriminação racial, que são aspectos derivados de artigos específicos da Declaração. Embora, atualmente, todos os cento e noventa e três Estados-membros da ONU assinam maior parte dos principais tratados internacionais de direitos humanos, dando expressão concreta à universalidade da DUDH e dos direitos humanos internacionais, nenhum desses países cumpre totalmente sua promessa. A partir desse contexto de descumprimento e violação dos direitos humanos pelos Estados-membros da ONU, a Declaração tem promovido um aumento no número de especialistas e comitês que são independentes da ONU e que monitoram a implementação dos principais tratados internacionais de direitos humanos.

Nesse ínterim, o Conselho de Direitos Humanos da ONU, criado em 2006, estabeleceu um sistema conhecido como Revisão Periódica Universal, no qual todos os Estados-membros têm seu histórico de direitos humanos examinado pelos demais países num ciclo de quatro ou cinco anos, em que são apontadas as medidas para protegê-los e promovê-los.

Na Revisão Periódica Universal realizada em maio de 2017, em Genebra/Suíça, o Brasil recebeu mais de 240 recomendações para proteção e defesa dos direitos humanos, como demonstramos a seguir:

- a) o combate à extrema pobreza e às desigualdades socioeconômicas;
- b) o combate (intersetorial) à discriminação baseada no gênero, etnia, religião, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero;
- c) a proteção de crianças contra a violência, exploração sexual, trabalho infantil e sem abrigo;
- d) assegurar o direito à terra, aos serviços básicos;
- e) participação no processo decisório para os direitos dos povos indígenas e quilombolas;
- f) combater o racismo institucional brasileiro;
- g) combater o uso excessivo da força e os homicídios cometidos pela polícia em “legítima defesa” ou durante a “guerra às drogas”;
- h) combater a tortura, os maus-tratos, a violência e a morte em prisões, bem como a superlotação

carcerária e as más condições nos lugares de detenção;

- i) medidas para alcançar uma educação de qualidade, acessível, culturalmente adequada e para todos;
- j) combater o trabalho escravo;
- k) e proteger os/as defensores/as de direitos humanos. (REVISÃO PERIÓDICA UNIVERSAL, 2017, s/p).

Essas recomendações oriundas do Relatório de Revisão Periódica Universal (2017) são importantes para mensurar em quais pontos o Brasil ainda é falho na defesa, cumprimento e ampliação dos direitos humanos. Percebemos nestas recomendações que em mais de 70 anos depois da criação da DUDH, o racismo, discriminação e intolerância permanecem entre os maiores desafios do nosso tempo, em nosso país. E nesse mesmo sentido, destaca-se a violência contra as mulheres e os crimes de feminicídios que atingem majoritariamente as mulheres negras, o que requer sempre um olhar interseccional para as questões de gênero. Muitos ainda são os obstáculos e barreiras que meninas e mulheres enfrentam para alcançar o ensino básico, o ensino superior; os espaços de decisão política; os altos cargos em empresas e/ou instituições; e também, como mulheres e homens negros, por exemplo, sofrem com o sexismo e o racismo institucional.

É neste cenário de luta em defesa dos direitos humanos e de relações sociais mais humanizadas que nos propomos neste texto apresentar um relato de experiência das ações integrando universidade e sociedade que foram desenvolvidas pelo Centro de Educação em Direitos Humanos, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campus de Campo Mourão, entre os anos de 2016 e 2019.

Histórico, lutas e trajetórias percorridas...

O Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da UNESPAR foi criado em setembro de 2016 (Resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR), com a aprovação do Regimento Interno. O CEDH-UNESPAR foi implementado na universidade em fins daquele mesmo ano, organizado sob uma coordenação geral e uma vice-coordenação, que articulam e viabilizam as ações, atividades e trabalhos desenvolvidos em rede, ou seja, em cada um dos sete *campi* da instituição.

Em cada campus da UNESPAR há um CEDH-Local, composto por um Comitê Gestor, que inclui uma coordenação local, vice-coordenação e também coordenações e vice-coordenações locais, representatividade discente e membros/as integrantes de cada um dos respectivos núcleos: Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG); Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e Núcleo de

Educação Especial e Inclusiva (NESPI), funções nomeadas conforme Regimento Interno, e com responsabilidades específicas.

No que se refere especificamente ao Campus de Campo Mourão, desde novembro de 2016 tivemos então, a implementação do CEDH-Local no campus supracitado, sob a coordenação da professora Claudia Priori; a escolha do acadêmico de Letras, Alisson Davis, como representante discente do CEDH-Local; e também a composição das equipes de trabalho referente a cada um dos núcleos, naquele momento assumindo a coordenação do NERG, a professora Fabiane Freire França; do NERA, a professora Wilma dos Santos Coqueiro e do NESPI, a professora Evaldina Rodrigues. Cada núcleo também compôs suas equipes com docentes, discentes e pessoas convidadas da comunidade externa. Assim, o CEDH-Campus de Campo Mourão se estruturava com uma equipe de trabalho comprometida com os objetivos do Centro e dos Núcleos, bem como capacitada para atender as demandas dos grupos socialmente excluídos e/ou vulneráveis dentro do campus, uma vez que as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiências e diversidades perpassam os âmbitos de pesquisa, prática docente e ações extensionistas das pessoas envolvidas.

A partir disso, o CEDH-Campus de Campo Mourão, em ação conjunta com seus respectivos Núcleos (NERG,

NERA e NESPI), ampliaram os contatos com a comunidade externa mediante convênios e parcerias em programas, projetos e ações; sistematizaram atividades, organizaram eventos, ofertaram cursos para agentes universitários, mobilizaram campanhas de prevenção a variados tipos de violência e padronizaram formas de atendimento à comunidade acadêmica, bem como desenvolveram diversas ações e atividades dentro e fora da universidade, se integrando à sociedade, em prol dos direitos humanos.

Todavia, as lutas para implementação do CEDH-Campus de Campo Mourão, demandou das pessoas envolvidas o acúmulo de funções, mediante a escassez de profissionais - docentes e agentes-, além da falta e precariedade de espaço físico, ausência de materiais e recursos para divulgação das atividades do Centro, bem como a percepção de que a existência do CEDH-Local – para algumas pessoas - parecia não ser importante sua efetivação na universidade. Contudo, as equipes enfrentaram as lutas, dificuldades e objeções, e tivemos a partir de novembro de 2016 e ao longo destes anos, a solidificação de sua implementação no Campus de Campo Mourão, realizando inúmeras ações, atendimentos, eventos, atividades internas e externas, com o estabelecimento de várias parcerias que só fizeram se ampliar desde aquele momento inicial.

O trabalho intenso do Comitê Gestor a partir do primeiro ano de implementação do CEDH-Local, e de sua inserção e atuação efetiva no campus, resultou em algumas conquistas a partir do início do ano de 2018, mediante também os esforços das equipes gestoras - que desde sua implementação em 2016 deu todo apoio e suporte necessário - o CEDH-Local conseguiu um espaço próprio de atendimento à comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes universitários), passando a ter uma sala própria, com horário disponibilizado de atendimento da coordenação, das equipes de trabalho, e também de canais de contato como e-mail institucional e páginas nas redes sociais para facilitar o agendamento de horários, busca de informações, atendimentos, etc.

Na intuito de construção de uma cultura de valorização das diversidades e em defesa dos direitos humanos na UNESPAR, o CEDH em suas sete unidades tem sido um dos espaços e instrumentos de grande relevância acadêmica e social para ampliar o apoio aos grupos excluídos e/ou vulneráveis que acessam a universidade, bem como tem possibilitando que sua permanência seja mais humana, permeada de respeito, de condições adequadas de vivência no âmbito institucional, e promovido a inclusão das pessoas, seja por questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, religião, etc, uma vez que a universidade

é por si só o espaço da diversidade, da pluralidade, assim como a sociedade é repleta de diferentes corpos, pensamentos, afetos e desejos.

Neste contexto do histórico, lutas e trajetórias percorridas para a real implementação do CEDH-Local no campus de Campo Mourão e sua solidificação que vem acontecendo desde novembro de 2016 até o presente momento, trazemos algumas problematizações que direcionam este relato de experiência e que têm norteado as ações e reflexões ao longo deste período: quais as potencialidades das ações e atividades voltadas à educação para as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a inclusão, dentro do espaço universitário e em contato com a comunidade externa, para a defesa, ampliação e garantia dos direitos humanos? Como as experiências e ações desenvolvidas na tríade ensino, pesquisa e extensão contribuem para repensar estes temas na sociedade e para a promoção e respeito dos direitos humanos? Eis o que vamos discutir e apresentar.

Ações e atividades integradoras: CEDH-Local e seus respectivos núcleos (NERG, NERA e NESPI)

O Centro de Educação em Direitos Humanos, da UNESPAR, implementado em seus sete *campi*, segue amparado nos princípios e objetivos da Declaração dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), assim como nos

demais Tratados nacionais e internacionais de que o Brasil é signatário, e também está em consonância com as Políticas Nacionais de Educação que têm como objetivos coordenar e organizar ações de apoio a grupos socialmente excluídos e/ou vulneráveis, por meio de perspectivas educacionais que valorizem a diversidade e os direitos humanos.

Em vista disso, as ações e atividades promovidas pela integração do CEDH Local e seus núcleos, no campus de Campo Mourão, acontece em parcerias estabelecidas com vários programas, projetos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, tanto internos, quanto de outras instituições de ensino. Tem adotado metodologias variadas de atuação junto à comunidade acadêmica e promovido maior inserção social por meio de ações extensionistas.

Para o biênio (2016-2018), o CEDH-Campus de Campo Mourão esteve como já mencionado sob a coordenação da professora Claudia Priori, e com a vice-coordenação do professor Fábio Alexandre Borges. Desde sua implementação em novembro de 2016, o CEDH-Local tem sistematizado, coordenado e viabilizado estratégias e ações que favoreçam maior atendimento à comunidade acadêmica, inserção social mediante parcerias e convênios, integração com pesquisadoras e pesquisadores, promovido eventos, cursos, palestras, campanhas, espaços de acolhida e

escuta ao corpo discente, atendimento a demandas do corpo docente e de agentes universitários, desenvolvido atividades artístico-culturais, além de participar ativamente de congressos, encontros e seminários acadêmicos socializando interna e externamente as ações desenvolvidas no campus em prol dos direitos humanos, na perspectiva da conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

O CEDH-Campus de Campo Mourão também se faz representar em comissões internas e externas, em eventos intra e interinstitucionais, atuando de modo especial a coordenar e integrar as ações e atividades desenvolvidas pelos respectivos núcleos, dentro e fora da instituição, uma vez que cada núcleo tem equipes próprias e objetivos específicos previstos no Regimento Interno do CEDH. Essa integração e parcerias compartilhadas têm por finalidade o fortalecimento do Centro de Educação em Direitos Humanos que talvez seja, atualmente, a maior rede de políticas, ações e estratégias que a universidade tem construído internamente, nos últimos anos, e que envolve uma gama especializada de docentes, pesquisadoras e pesquisadores, representantes discentes, agentes e membros/as da comunidade externa, intensificando também as redes interinstitucionais.

Algumas ações e atividades do CEDH-Campus de Campo Mourão podem ser destacadas, dentre tantas,

para evidenciar a atuação do Comitê Gestor na busca de executar e atingir os objetivos do projeto do Centro de Educação em Direitos da UNESPAR, conforme Resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR. O atendimento à comunidade acadêmica acontece na sala própria do CEDH-Local, no campus, na qual é disponibilizado os horários de atendimento, sendo feito mediante agendamento ou procura *in loco*. Os atendimentos individuais e em grupo sempre foram – e são - realizados pela coordenação do CEDH-Local e/ou pelas coordenações, vice coordenações e equipes dos Núcleos (NERG, NERA e NESPI), dependendo da demanda específica.

O atendimento é prestado a toda a comunidade acadêmica, sendo que a procura feita pelo corpo discente é bem maior, uma vez que os/as estudantes buscam orientação, apoio e suporte em questões concernentes ao Centro e seus respectivos núcleos. Este tipo de atendimento também é prestado pelo CEDH-Local às coordenações de cursos, setores, agentes e docentes do campus, oferece orientação, apoio e suporte. Esse espaço de acolhida, escuta e tomada de ações - dentro das especificidades do Centro e seus respectivos núcleos – têm possibilitado maior acesso, inclusão e colaborado para a permanência de estudantes no âmbito universitário, e proporcionado identificação de aspectos a serem trabalhados pelo

Centro dentro de suas competências, para a promoção de um espaço universitário com respeito e acolhida aos grupos excluídos e/ou vulneráveis que estão na universidade e para relações sociais mais humanizadas.

No ano de 2017, o CEDH-Campus de Campo Mourão criou o Protocolo de atendimento para apoio e orientação a estudantes realizado pela equipe voluntária de profissionais da Psicologia, mediante Termo de Adesão Voluntária com o CEDH-Local e o Campus de Campo Mourão/UNESPAR. Tal iniciativa é pioneira do CEDH-Local e seus respectivos núcleos, dentro da universidade, o que se difundiu para outros *campi* da instituição, que adotaram estratégias e parcerias semelhantes. Tal Protocolo de atendimento continua em vigência no CEDH-Campus de Campo Mourão, e a cada ano tem a equipe de profissionais da Psicologia renovada via Termo de Adesão Voluntária. Ainda no ano de 2017, o Curso de Psicologia da UNICAMPO, estabeleceu Convênio de Estágio Supervisionado por meio de parceria e apoio do CEDH Local e seus respectivos núcleos, com a Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão, para realização de estágio acadêmico-profissional, em forma de Plantão Psicológico, ofertado no campus especialmente ao corpo discente. Convênio que também continua vigente no CEDH-Local.

Ainda em relação aos atendimentos prestados, é relevante pontuar as demandas advindas dos cursos de graduação e a participação por parte da coordenação do CEDH-Local no evento do curso de graduação em Engenharia e Produção Agroindustrial por ocasião da recepção da calourada do ano letivo de 2018; participação no evento de recepção da calourada do Curso de História; atendimento às turmas do curso de Geografia; participação na semana de recepção da calourada do curso de Ciências Contábeis, e demais demandas internas, com o intuito de apresentar os objetivos e atendimentos do CEDH-Local. Além disso, ações realizadas por estudantes do curso de Geografia e CREA Júnior durante o mês Setembro Amarelo, na campanha de prevenção à Saúde Mental, assim como as ações realizadas por estudantes de cursos variados sobre o dia da Consciência Negra, durante o mês de novembro, com a exposição fotográfica no campus, também receberam apoio e participação do CEDH-Local.

Quanto à promoção de eventos, cursos e palestras, destacamos algumas ações e parcerias do CEDH-Local: a) palestra “As Conquistas e os Desafios do Movimento Feminista” ministrada pela professora Wilma dos Santos Coqueiro (na época, coordenadora do NERA), em março de 2017, em parceria com o Núcleo de Assistência Social (NUCRESS), de Campo Mourão; b)

Palestra sobre “Educação Especial” para responsáveis por pessoas especiais, realizada em agosto de 2017, pela professora Evaldina Rodrigues (no período, coordenação do NESPI) em parceria com o CRAS do Jardim Paulista/Campo Mourão; c) Seminário para Construção de Políticas de Cotas da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, em maio de 2017; d) Palestra “Masculinidades Tóxicas”, proferida em agosto de 2017, pela professora Fabiane Freire França (na época, coordenadora do NERG) ofertada ao Subprojeto Basta dentro das ações educativas promovidas em parceria com o Programa Patronato de Campo Mourão; e) Mesa-redonda durante o VII ENIEDUC (setembro de 2017) intitulada “Gênero e Educação no espaço universitário”, com a mediação da professora Fabiane Freire França, e participação da professora Claudia Priori, bem como da professora Claudia Cristina Hoffmann, do Ministério Público do Paraná e do professor Samilo Takara, das Faculdades Maringá; f) Parceria do CEDH-Local com a Regional de Saúde de Campo Mourão e outras instituições (Faculdades Integrado, Unicampo, Unimed e Hospital Santa Casa) para promoção de atividades durante o mês “Outubro Rosa”, organizando a Roda de Conversa intitulada “Reflexões sobre a Violência Simbólica: poder, dominação e mídia”, com a participação dos professores Márcio Pereira/UEM, Rafael Biazin/Unicampo e da professora Claudia Priori

(na época, coordenação local do CEDH); g) Organização pelo GEPEDIC/Campo Mourão, do Evento de Extensão “I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: Memórias e Narrativas (I EGEDIC)” em agosto de 2018, com apoio do CEDH-Local e seus núcleos (NERG, NERAe NESPI); h) oferta da ação “Vamos falar sobre...?” com atividades mensais, em formato de rodas de conversas, promovido pelo CEDH-Local e equipe voluntária de Psicologia³⁴, numa perspectiva de promover a valorização da vida, abordando temas como suicídio, ansiedade, transtorno bipolar, transtorno obsessivo compulsivo, distúrbios alimentares, fobia social e abuso sexual; i) Atividade Artístico-Cultural promovida pelo GEPEDIC/Campus de Campo Mourão, com apoio do CEDH-Local, para a comunidade acadêmica, no pátio da universidade, no horário do intervalo, para divulgação do evento I EGEDIC, com apresentação musical dos artistas Saulo Tavares, pianista, e Ruan Patrick, violinista; j) Exposição da Mostra Fotográfica “UNESPAR sem Violência”, no saguão do anfiteatro do Campus de Campo Mourão, ficando exposta durante o I EGEDIC, realizado no mês de agosto de 2018, e nos meses seguintes, enfocando o

³⁴ Participaram desta ação a equipe voluntária de Psicologia do CEDH-Local, no ano de 2018, composta pelas psicólogas: Sirlete dos Santos Oliveira de França; Jéssica Rodrigues da Silva Oliveira; Alessandra dos Reis de Souza; Aline Fernanda Cordeiro; e pelo psicólogo Jean Pablo Guimarães Rossi.

combate a todo tipo de violência na universidade. Esta ação foi desenvolvida pela turma do 4º ano de História, na disciplina de História da Arte, ministrada pela professora Claudia Priori, e contou com o apoio do CEDH-Local; k) participação da coordenação do CEDH-Local, professora Claudia Priori, na Mesa-Redonda "Direitos Humanos e Ensino de História: Gênero, Sexualidade, Raça e Etnia", proferindo a palestra "Direitos Humanos e igualdade de gênero: limitações e avanços", durante a XXIII Semana de História, IX Fórum de Pós-graduação em História, VIII Congresso de História de Ivaiporã, IV Fórum de Licenciatura em História e o I Encontro do Profhistória, realizada na Universidade Estadual de Maringá-UEM, em novembro de 2018.

É importante frisar para este período (2016 a 2018) a participação efetiva das equipes que compunham o CEDH-Local, bem como do representante discente, o acadêmico Alisson Davis, nas reuniões gerais do CEDH-Unespar; nas reuniões do CEDH-Local no campus, para traçar ações e avaliar as atividades realizadas, bem como outros assuntos pertinentes; a representação docente e discente do CEDH-Local nos mais diversos espaços e instâncias da universidade (Comissão de Política de Cotas; Seminários; GT de Assuntos Estudantis, Comissão de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes, etc.). Essa integração e parcerias

compartilhadas têm por finalidade o fortalecimento do Centro de Educação em Direitos Humanos que talvez seja, atualmente, a maior rede de políticas, ações e estratégias que a universidade tem construído internamente, nos últimos anos, e que envolve uma gama especializada de docentes, pesquisadoras e pesquisadores, representantes discentes, agentes e membros/as da comunidade externa, intensificando também as redes interinstitucionais.

Assinalamos também a importância da representatividade discente para a atuação do Centro de Educação em Direitos Humanos junto ao corpo discente dos *campi*, uma vez que as demandas estudantis podem ser concentradas e trazidas para o Comitê Gestor do CEDH-Local por uma voz representativa. Nesse sentido, no biênio 2016-2018, no CEDH-Campus de Campo Mourão esteve na representatividade discente, o acadêmico Alisson Davis, que teve significativa atuação, articulação, contato e apoio junto aos estudantes, desde o momento de implementação do CEDH-Local, para dirimir dúvidas, organizar reuniões e encaminhamento para atendimento no Centro e seus respectivos núcleos. Além disso, teve papel importante em prestar apoio e orientação a estudantes que reivindicaram o uso de Nome Social junto à Secretaria Acadêmica, e ainda na mobilização junto ao movimento estudantil do campus para que fizessem a escolha de novo representante

discente para o CEDH-Campo Mourão para compor o novo Comitê Gestor a partir de 2019.

Atualmente, o acadêmico Lucas Alexandre de Lima, é o representante discente do CEDH-Local, compondo o novo Comitê Gestor para um novo biênio, ocasião também que houve renovação de vários nomes nas equipes de trabalho e na coordenação do CEDH-Local, assumida, naquele momento, pela professora Zilda Leandro, e dado continuidade às ações e atividades, estabelecido novas parcerias, realizado de forma integrativa aos núcleos os atendimentos e demandas pertinentes aos objetivos e competências do CEDH.

Nos detemos a seguir a pontuar as atividades e ações específicas de cada núcleo (NERG, NERA e NESPI), uma vez que cada um deles desenvolve com metodologias próprias as suas abordagens e inserções sociais, a fim de atingir os objetivos propostos no Regimento Interno do CEDH.

No biênio 2016-2018, a coordenação da equipe do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG)³⁵, esteve sob a responsabilidade da professora Fabiane Freire França. Dentre as variadas ações do

³⁵ Equipe de docentes: Claudia Priori, Gustavo Pricinotto, Suzana Morgado e Wilma Coqueiro. Discentes: Alisson Davis, Fabiana Simiguem, Michele Golam dos Reis, Pedro Augusto Petersen e Fernanda Libânio.

NERG podemos destacar a integração de práticas de ensino, pesquisa e extensão, que envolveram desde estudantes de Iniciação Científica, PIBEX e Estágios Supervisionados, assim como estabeleceu importantes parcerias com pesquisadoras e pesquisadores tanto da instituição quanto de instituições colaboradoras, como por exemplo a UTFPR de Campo Mourão; o Centro Universitário Integrado de Campo Mourão; a Unicampo; UEM-Cianorte; Unioeste, UEM/Maringá, na busca da promoção de debates, palestras, rodas de conversas, campanhas de conscientização, pertinentes aos assuntos próprios do NERG, a saber: relações de gênero, diversidades, educação para a igualdade de gênero, combate às violências de gênero, respeito às diferenças, promoção dos direitos humanos, e temas correlatos.

A atuação do NERG sempre esteve muito articulada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), do Campus de Campo Mourão/UNESPAR, que foi criado ainda em 2015³⁶, em virtude dos anseios e necessidades de debates que se apresentavam dentro da universidade acerca das questões de gênero e diversidade, e que pesquisadoras e

³⁶ Liderado pelas professoras Claudia Priori e Fabiane Freire França. Tem como pesquisadoras as professoras Wilma dos Santos Coqueiro, Ana Paula Peron, Cristina Hillen, e pesquisadores os professores Delton Aparecido Felipe, Valdemir Paiva, Márcio José Pereira.

pesquisadores assim se reuniram num grupo para intensificar a atuação das práticas docentes, pesquisa e extensão nesse campo dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais, das Diversidades, dos Direitos Humanos, que se apresentam como demandas contemporâneas. Portanto, a emergência do NERG e sua articulação ao GEPEDIC/Campo Mourão têm colaborado para a atuação em rede na promoção da igualdade de gênero, no atendimento a grupos socialmente excluídos e/ou vulneráveis, no combate aos preconceitos e violências, na busca pelo cumprimento dos direitos humanos, ultrapassando as barreiras dos muros da universidade e criando espaços de interlocução com a Educação Básica. Podemos citar, o projeto de extensão “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura”, coordenado pelo GEPEDIC/Campo Mourão com apoio do NERG, que entre 2016 e 2019, mediante encontros mensais, numa ótica interdisciplinar e extensionista, tem aproximando a universidade da escola, e da sociedade de modo geral, contribuindo tanto para a formação docente e profissional, quanto ampliado o contato com a comunidade externa levando o debate de tais temas a outros espaços escolares e não escolares. É importante mencionar também o Evento de extensão (figura 1), intitulado “I Encontro de Gênero, Diversidade e Cultura: Memórias e Narrativas”, organizado em 2018 pelo GEPEDIC/Campo Mourão, com apoio do CEDH-Local e

seus respectivos núcleos, NERG, NERA e NESPI, que recebeu mais de trezentas pessoas inscritas, entre palestrantes, apresentadores (as) de trabalhos e ouvintes, o que evidenciou a importância e solidificação do grupo de estudo e pesquisa e também as ações do NERG, no âmbito universitário e na sociedade.

Figura 1 – Banner de divulgação do Evento de Extensão – I EGEDIC



Fonte: Arquivo do GEPEDIC/Campus de Campo Mourão

Além disso, o NERG também tem atuado ao longo destes anos em algumas ações extensionistas junto ao Programa Patronato de Campo Mourão, proferindo palestras, especialmente no Sub-programa BASTA, debatendo temas acerca da violência contra as mulheres, combate ao machismo, às masculinidades tóxicas e refletindo sobre as possibilidades de uma vida sem violência, de relações de gênero mais igualitárias e humanizadas. Outra parceria do NERG é feita junto ao Projeto de Extensão “Cine-Educação”, sob coordenação

da professora Divania Rodrigues³⁷, do curso de Pedagogia/Campus de Campo Mourão, que tem levado atividades de cinema para espaços não escolares, como Lar dos Velhinhos, por exemplo, discutindo o processo de envelhecimento, as relações de gênero, o abandono, etc.

A partir de 2019, com a renovação do Comitê Gestor do CEDH-Local e das equipes dos núcleos locais, o NERG está sob a coordenação da professora Wilma dos Santos Coqueiro. O NERG tem mantido a parceria com os grupos de estudo e pesquisa, os programas e projetos, estabelecendo novas ações e ampliando o debate de temas correlatos ao núcleo, bem como desenvolvido novas atividades e ações junto à comunidade acadêmica e externa que promovam a igualdade de gênero, o respeito às diversidades, combata as violências e defenda os direitos humanos para todas as pessoas.

Em relação ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), de novembro de 2016 a agosto de 2018, esteve sob a coordenação da professora Evaldina Rodrigues, que junto à equipe de trabalho buscou firmar a conjunção entre ensino, pesquisa e extensão nos

³⁷ Compõe a equipe do Cine-Educação, as professoras Fabiane Freire França, Suzana Morgado, Aline Lima e Wanessa Gorri do curso de Pedagogia, do Campus de Campo Mourão

propósitos de uma educação voltada à inclusão, facilitando o acesso à universidade, desde a oferta das provas do vestibular que atenda às necessidades especiais específicas de cada candidato(a), até a todo o processo de inclusão no ambiente universitário para uma permanência eficaz e uma formação acadêmica e profissional adequadas e atinentes às deficiências humanas. O NESPI realizou a partir de 2017, um levantamento de tipologias da Educação Especial em acadêmicos (as) matriculados (as) no Campus de Campo Mourão e suas respectivas especificidades educacionais, e na sequência apresentou este levantamento das respectivas tipologias em reuniões dos colegiados de cursos de licenciaturas e bacharelados, uma vez que teve o intuito de produzir um Plano Educativo Inclusivo no Ensino Superior para cada acadêmico(a) especial, acompanhando seu desempenho e progresso no aprendizado, estando atentos(as) às necessidades educacionais especiais, como colaborando para uma maior familiaridade do corpo docente com essas realidades em salas de aula.

É importante sublinhar a colaboração da equipe de acadêmicas de Pedagogia, orientadas pela professora Evaldina Rodrigues - que desde o fim de 2016 até meados de 2018 esteve à frente da coordenação do NESPI - em que nas disciplinas de Estágios Supervisionados e eventos de extensão tiveram um

importante papel de propagação das ações e atividades do núcleo para espaços escolares e não-escolares, além da atuação no campus ao desenvolver ações voltadas à inclusão de estudantes com Necessidades Especiais Educacionais (NEE). Assinalamos a organização do evento de extensão “IV Encontro Regional de Educação Especial” realizado em novembro de 2017, promovido pelo NESPI, na Casa da Cultura de Campo Mourão, e também a participação da equipe do núcleo em eventos externos, bem como a disseminação do trabalho acadêmico: “Por uma Educação Inclusiva Possível: um enfoque nos estudantes surdos”, apresentado pelo Professor Fábio Alexandre Borges, em congresso científico, no ano de 2018, socializando as pesquisas voltadas à inclusão, além de outras atividades desenvolvidas.

A partir de meados de 2018, o NESPI enfrentou algumas dificuldades devido à falta de docentes especializados para assumir a coordenação e atividades do núcleo. Todavia, dentro das condições e algumas parcerias estabelecidas com setores de outras instituições de ensino, foi possível seguir adiante com as atividades de inclusão na universidade, ainda que houvesse a vacância da função de coordenação do NESPI no campus. No início de 2019, a equipe do NESPI passou a ser coordenado pela professora Ceres Ribas. Assim, o NESPI tem atuado no processo de acesso,

inclusão e permanência de estudantes com algum tipo de deficiência dentro da universidade, unindo ações de ensino, pesquisa e extensão, e se preocupado com a formação docente e continuada de profissionais aptos para atender estas demandas seja no âmbito da instituição quanto na sociedade.

No que tange ao Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), desde novembro de 2016 até o ano de 2017, a equipe foi coordenada pela professora Wilma dos Santos Coqueiro, e o ano de 2018, esteve sob a coordenação do professor Walmir Ruis Salinas. Há que se destacar que o NERA foi um dos núcleos que enfrentou maior dificuldade para a composição de equipes e efetivação de suas ações no campus, devido também à falta de docentes especializados nas questões étnico-raciais. Contudo, as ações do NERA sempre aconteceram em conjunto com as atividades desenvolvidas pelo GEPEDIC/Campus de Campo Mourão e pelo NERG, que fizeram esforço permanente para que temas como o racismo, negritude, relações étnico-raciais, combate à discriminação racial, fossem também debatidos nos encontros mensais do “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura”, tivessem espaço em outros eventos da instituição, como o ENIEDUC, por exemplo. Por ocasião do I EGEDIC, em agosto de 2018, a organização da mesa redonda: "A diversidade em múltiplos campos: discussões

necessárias", contou com a palestra: "Por uma Pedagogia Antirracista: Tensões e Desafios nos Espaços Educativos", proferida pelo professor Delton Aparecido Felipe/UEM-NEIAB, que atendia às demandas do NERA.

Ultrapassando todos os obstáculos e precariedades, o CEDH-Local e seus respectivos núcleos, especialmente o NERA, realizaram no ano de 2017, no campus de Campo Mourão a discussão sobre o "Seminário de Política de Cotas na UNESPAR" (figura 2), demanda do CEDH-Geral e que aconteceu em todos os campi da instituição. No campus de Campo Mourão, o Seminário contou com grande participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes universitários) assim como de representantes da sociedade civil: associações, movimentos sociais, igrejas, câmara de vereadores/as; instituições de ensino, grêmios estudantis, Núcleo Regional de Educação, entre outras.

Figura 2- Banner de divulgação dos Seminários para Construção de Política de Cotas da UNESPAR – Campus de Campo Mourão



Campus de Campo Mourão
Data: 23/05/2017
Horário: 19:30
Local: Anfiteatro



Fonte: Arquivo CEDH-Campus Campo Mourão

Na sequência dos Seminários locais, houve os Seminários regionais em que a instituição aprofundou o debate ouvindo e consultando especialistas externos acerca do tema, conhecendo experiências de adoção da política de cotas por outras universidades, objetivando construir na UNESPAR uma política de cotas para acesso à universidade. A partir disso, foi elaborado pela Comissão de Políticas de Cotas composta por membros/as dos CEDHs-Locais e representantes da sociedade civil, um documento sobre a implementação da Política de Cotas na UNESPAR, que foi votado e aprovado pelo Conselho Universitário, neste ano de

2019 (Resolução/COU Nº 001/201938), que regulamenta sua implementação na universidade. É importante mencionar, que as equipes do CEDH-Campus de Campo Mourão, sempre foram muito presentes nos eventos promovidos na universidade, assim como fora dela, e nas comissões, especialmente a de Política de Cotas, debatendo e construindo diariamente o fortalecimento do Centro de Educação em Direitos Humanos e a execução de seus objetivos.

Com a renovação do Comitê Gestor do CEDH-Campus de Campo Mourão, a partir de 2019, a equipe do NERA passou a ser coordenada pela professora Fabiane Freire França. O intuito atual do núcleo tem sido aprimorar a atuação no campus, uma vez que há uma demanda local significativa para as questões étnico-raciais, para o combate ao racismo, para a valorização da negritude e para maior inserção da população negra, indígena, e outras etnias dentro da universidade, objetivando que esses grupos excluídos e/ou vulneráveis possam acessar, se sentirem incluídos e permanecerem na instituição.

³⁸ Estabelece o Sistema de Cotas no Processo Seletivo Vestibular e o Sistema de Seleção Unificada – SISU para o ingresso de candidatos oriundos do ensino público, pretos, pardos e pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

Considerações finais

O rol de atividades e ações desenvolvidas pelo CEDH-Campus de Campo Mourão e seus respectivos núcleos, NERG, NERA e NESPI, evidenciam e corroboram a importância do Centro de Educação em Direitos Humanos para a universidade em seu conjunto: docentes, discentes e agentes, bem como amplia a inserção social de seus projetos, construção de conhecimento, promoção dos direitos humanos, busca de uma sociedade mais humana e justa. Este relato de experiência revela que muitas são as potencialidades das ações e atividades voltadas à educação para as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a inclusão, dentro do espaço universitário e em contato com a comunidade externa, para a defesa, ampliação e garantia dos direitos humanos. Demonstra que as experiências e ações desenvolvidas na tríade ensino, pesquisa e extensão contribuem diretamente para repensar estes temas na sociedade e para a promoção e respeito dos direitos humanos.

Os resultados apresentados evidenciam que o CEDH Local fomenta a troca de experiências *intercampi* e interinstitucionais por meio de cursos e eventos que contemplam a educação em direitos humanos e suas demandas, almejando a sensibilização da comunidade acadêmica para atender as demandas vinculadas às

questões de gênero, relações étnico-raciais e educação inclusiva no Ensino Superior e demais espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº. 19.841, de 22 de outubro de 1945*. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Brasília, Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em 24 de setembro de 2019.

NAÇÕES UNIDAS. BRASIL. *Relatório de Revisão Periódica Universal do Brasil – Direitos Humanos*. 2017. Disponível em: https://acnudh.org/load/2017/05/A_HRC_WG.6_27_L.9_Brazil.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2019.

NAÇÕES UNIDAS. BRASIL. Brasil recebe mais de 240 recomendações de direitos humanos na ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/revisao-periodica-universal-brasil-recebe-mais-de-240-recomendacoes-de-direitos-humanos-na-onu/>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Unic/Rio, 005, janeiro 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire (Orgs.). *Educação, Diversidade e Cultura*. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

SCOTT, Joan. Os Usos e Abusos do Gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, p. 327-351, Dez. 2012.

STEFF'S WORLD – A Soma dos Dias. *Wangari Maathai – Mulher, professora, ambientalista e ativista política*. [Blogue, 03/09/2019]. Disponível em:

<https://steffsworldasomadosdias.wordpress.com/2019/09/03/wangari-maathai-mulher-professora-ambientalista-e-ativista-politica/>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

VALDÉS, Isabel; RUBIO, Isabel. Wangari Maathai, a queniana que semeou árvores e ideais. [Mulheres na ciência]. *EL País*, 27 de fevereiro de 2018. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/26/politica/1519672164_945082.html. Acesso em 23 de setembro de 2019.

INCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES EM DESTAQUE

Dorcely Isabel Bellanda Garcia³⁹

Flavia Rafaela Lebis⁴⁰

Maysa Ricardo da Silva Figueira⁴¹

Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell⁴²

Introdução

As novas Legislações Brasileiras, concernentes à Educação Especial (EE), têm o intuito de garantir o direito dos alunos com deficiência à inclusão, por meio do acesso e permanência no contexto escolar, em todos os níveis de ensino.

Alguns documentos legais tiveram grande importância para EE, que culminaram em políticas públicas inclusivas atuais. Dentre eles, podemos citar a

³⁹ Prof^a Doutora em Educação, membro do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR/Campus Paranavaí. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) e Líder do Grupo de pesquisa - GEPEEIN.

⁴⁰ Acadêmica do 4^o ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

⁴¹ Coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR/Campus Paranavaí e integrante do NESPI e GEPEEIN. Docente do Colegiado de Enfermagem da UNESPAR, com mestrado em Psicologia.

⁴² Vice-Coordenadora do NESPI, integrante do GEPEEIN e Prof^a da disciplina de Libras pelo Colegiado de Letras na instituição, Mestre em ensino.

Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/1996; LDB de 2013; o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de julho de 2015. No âmbito do Paraná, temos a Deliberação nº 02/2016 e a Instrução 07/2016, que são documentos fundamentais neste contexto. Ao longo dos anos, as leis, projetos e resoluções sobre as políticas públicas inclusivas vêm se alterando e sendo reelaboradas, na tentativa de minimizar as diferenças sociais existentes.

Esta pesquisa de caráter teórico e de campo teve como propósito estudar sobre os documentos legais referentes à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEIN) nos últimos anos, no Ensino Superior e os encaminhamentos na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí sobre a inclusão, entrada e permanência neste nível de ensino. O intuito do artigo é um olhar mais atento ao ensino superior e, em especial, para a UNESPAR.

Verificamos quais os encaminhamentos e ações existem referente à efetivação das políticas públicas inclusivas na UNESPAR/Campus de Paranavaí, sobre as pessoas com deficiência, considerando as condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

Buscamos dados referentes aos alunos com deficiência e as condições legais e atuais nesta instituição. Tais informações foram coletadas no banco de dados do

Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) existente na UNESPAR, Campus de Paranavaí. Em 2016, foram criados nos sete Campi da UNESPAR o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e seus respectivos núcleos, dentre *eles*, o NESPI. Desta forma, com a implantação do CEDH, a instituição avançou de forma significativa em encaminhamentos referentes aos Direitos Humanos e às políticas públicas inclusivas.

Políticas públicas inclusivas nos últimos anos

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEIN): “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de descriminalização (BRASIL, 2008, p. 5).

Embora os documentos legais estão postos, muitas são as dificuldades nas instituições de ensino para efetivação das políticas públicas inclusivas. Práticas discriminatórias continuam constantes.

A Constituição Federal de 1988, nos trouxe avanços significativos contra as diferenças. Refere-se à lei fundamental e suprema do país, no artigo 3, inciso IV, que traz, como um dos objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem,

raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O art. 205 considera que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.137).

A inclusão social é obrigatória, assim como a formação de cidadãos que possam colaborar com a sociedade. Isso irá ocorrer por meio da educação, pois ela é indispensável na formação do indivíduo.

O artigo 206, desta constituição, considera sobre os princípios para que o ensino seja ministrado, ou seja, é necessário que haja igualdade de condições para que ocorra o acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Quando se trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também é garantido pela constituição, no artigo 208: “Dever do estado, a oferta do AEE, preferencialmente no ensino regular.” (BRASIL, 1988).

Os princípios fundamentais desse processo foram estabelecidos no ano de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em que se destaca o direito de todos à educação de qualidade e que atenda a suas especificidades. Cabe aos

sistemas educacionais elaborarem programas que favoreçam a aprendizagem, aprimorando a escola enquanto instituição que promove uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994).

No entanto, mesmo diante dessa nova perspectiva para o atendimento educacional de alunos com deficiência, foram necessárias modificações significativas, principalmente nas legislações, para que o acesso e a sua permanência fossem garantidos em todos os níveis de ensino.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/1996, que normatiza as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, são elaborados artigos específicos sobre a Educação Especial: “Art.58. Entende-se por educação especial, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996).

Considera que o atendimento educacional deve atender às necessidades específicas de cada aluno em todos os níveis de ensino. As mudanças elencadas nessa lei estabeleceram as normativas do atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, sendo enviado aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, com os

esclarecimentos referentes ao atendimento desses estudantes nesse nível de ensino.

Com a inclusão, a necessidade de acessibilidade passou a ser cada vez mais requerida nas IES. As primeiras modificações referentes à acessibilidade foram feitas no processo classificatório de ingresso no ensino superior, sendo sugeridas alterações tanto na elaboração do edital, no momento das provas, quanto na correção delas.

As políticas públicas inclusivas brasileiras vêm se modificando há anos, com o intuito de atender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especializadas. O decreto nº 5.296/2004 foi muito importante, pois exigia que os estabelecimentos de ensino cumprissem várias determinações de acessibilidade. Isso se refere também às IES, preocupando-se com a formação dos profissionais para atuarem nesta proposta inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEIN), que foi elaborada e divulgada pelo MEC em 2008, traz em seu documento a importância do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, sem nenhuma restrição e discriminação, ou seja, tem o objetivo de garantir o atendimento educacional especializado a

todo o aluno e prima para o desenvolvimento de suas potencialidades, seja ele com ou sem deficiência. (BRASIL, 2008).

No ano de 2011 foi instituído o decreto nº 7.611. Esse decreto garantia a continuidade dos estudos a todos os alunos com necessidades educacionais especiais e com todos os recursos de acessibilidade que precisam, tanto arquitetônicos, quanto pedagógicos, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino que se encontre o educando. (BRASIL, 2011).

A LDB nº 12.796/13 altera a lei nº 9.394/96 e traz mudanças também referentes à educação especial. De acordo com a LDB/13:

Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio das instituições previstas. (BRASIL, 2013, s/p.).

Os alunos com deficiência devem frequentar a escola, de preferência na rede regular de ensino, ou seja, o aluno deve conviver com os outros alunos e, se

necessário, ter o acompanhamento no contraturno no AEE.

A Lei nº 13.146/2015, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência que visa assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais a estas pessoas. Visa à inclusão social e cidadania, e é um instrumento à proteção dos direitos humanos. Quando falamos em inclusão social e cidadania nos referimos a reabilitação da própria sociedade, para assim diminuir as práticas de exclusão e incluí-los na comunidade, garantindo-lhe uma vida com total liberdade e igualdade, o Art. 84 afirma: “A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 32).

Acima consideramos os encaminhamentos das políticas públicas inclusivas nacionais, no entanto, se faz necessário considerar os documentos legais do estado do Paraná, uma vez que este estado possui documentos específicos, que manifestam diferenças referentes às políticas públicas inclusivas nacionais e ao público-alvo⁴³.

⁴³ São considerados educandos público-alvo da Educação Especial aqueles com: deficiências (intelectual, física neuromotora, visual, surdez

Em janeiro de 2008, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é publicada pelo MEC e passa a orientar os sistemas educacionais na organização dos serviços e recursos da Educação Especial. No entanto, o Paraná mantém suas legislações e implementa outras com bases em documentos nacionais, mas mantendo suas especificidades.

De acordo com a Instrução nº 02/2016, que estabelece normas de instauração, organização para o aluno com necessidades educacionais especializadas, alguns desses diversos direitos, observamos no artigo 6:

Art. 6º A Educação Especial tem por objetivo possibilitar a aprendizagem ao longo de toda a vida do estudante, a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que assegurem:

I - a dignidade da pessoa humana e a observância do direito de cada um para realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da dignidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como suas necessidades educacionais específicas de ensino e aprendizagem, como bases para a constituição e ampliação de seus valores;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social,

e surdocegueira), transtornos globais do desenvolvimento, transtornos específicos do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação.

política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos. (PARANÁ, 2016, p.5).

Para que esses direitos sejam garantidos é necessária cobrança, por meio do governo e outras entidades em relação à escola e outras comunidades educacionais, pois só assim o aluno poderá se desenvolver como cidadão, ter vida social ativa, visando suas capacidades e respeitando suas especificidades.

Atualmente, está em vigor a Deliberação nº 02/2016, sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Especifica-se as leis e direitos às pessoas com deficiências nas escolas, tendo como base a lei que estabelece a educação como direito a todas as pessoas, considerando-se educandos da Educação Especial:

[...] aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com uma ou mais barreiras que comprometem sua participação plena e efetiva no processo educacional, em igualdade de condições com os demais estudantes, bem como aqueles que possuem indicadores de altas habilidades ou superdotação. (PARANÁ, 2016, p.4).

De acordo com a Deliberação atual, a Educação Especial tem por objetivo possibilitar a aprendizagem ao longo de toda a vida do estudante, a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que assegurem a

dignidade da pessoa humana, a busca da identidade própria de cada estudante e o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Cabe ao poder público, de acordo com o documento, assegurar que as instituições do Sistema Estadual de Ensino garantam atendimento ao estudante com deficiência que tiver internação por prazo igual ou superior a um mês em unidades hospitalares ou congêneres e atendimento domiciliar. Cabe também ao poder público:

[...] instituir e assegurar setor próprio em sua estrutura administrativa para orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo e supervisionar as instituições de ensino, visando o adequado atendimento dos estudantes da Educação Especial. (PARANÁ, 2016, p. 6).

O objetivo do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno para que ele se torne independente na escola e fora dela. A oferta do AEE é obrigatória nas instituições de ensino, são chamadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com a Instrução nº 07/2016 a SRM é:

[...] é uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização no ensino comum na rede pública estadual de ensino para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. (PARANÁ, 2016, s/p).

Nas SRM são desenvolvidas atividades que possibilitam a construção de conhecimentos para os estudantes do AEE, levando em conta suas especificidades. É importante que o professor regente da SRM esteja em sintonia com o professor da classe regular de ensino. A equipe-técnico pedagógica e os professores devem estar habilitados e especializados para a oferta do AEE, possibilitando a flexibilização e adaptação curricular, em consonância com o PPP da instituição de ensino. Nesse contexto, é considerada SRM:

[...] o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado. (PARANÁ, 2016, p. 11).

É obrigatório que os Centros de Atendimento Educacional Especializado cumpram as exigências constadas nas leis estabelecidas pelo Conselho, que autorizará e credenciará o funcionamento e organização, em consonância com as orientações constadas na Deliberação.

No Art. 15 da Deliberação nº 02/2016 consta que para prover o atendimento ao estudante com deficiência, na rede regular de ensino, a instituição deverá prover:

[...] infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais, professores especialistas em Educação Especial, tradutor ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento. (PARANÁ, 2016, s/p).

Como vimos, “a Educação Especial está [...] baseada nas necessidades de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam.” (MAZZOTTA, 2010, s/p).

Ao longo dos anos, as leis, deliberações e resoluções vêm se alterando para criar novas políticas públicas inclusivas, que tentam minimizar as diferenças sociais existentes. As Instituições de Ensino Superior (IES) devem garantir a flexibilidade curricular e o atendimento pedagógico suficiente para suprir as necessidades e especificidades educacionais de cada um de seus acadêmicos, para então desenvolverem suas potencialidades e habilidades. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é parte integrante da organização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nele, os acadêmicos são amparados de acordo com as determinações legais vigentes e suas necessidades educacionais. (PARANÁ, 2016).

O ensino superior é a etapa, depois da educação básica, por isso deve ter uma continuidade nos estudos,

visando a formação de alunos em diferentes áreas do conhecimento. As universidades devem se organizar para receber e manter educandos com deficiência e ter condições de oferecer ensino de qualidade.

Encaminhamentos das políticas públicas no ensino superior, na UNESPAR/Campus de Paranavaí

As universidades públicas brasileiras têm o compromisso de formar cidadãos, garantir o acesso de todos, em especial aqueles menos favorecidos, aos diferentes saberes produzidos no âmbito do ensino superior.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedeceram ao princípio de indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) é uma instituição de ensino superior pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Possui Campi nas cidades de Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Ela tem sua reitoria localizada na cidade de Paranavaí. É caracterizada pelo formato multicampi, convertendo numa só instituição.

A UNESPAR, em 2016, por meio de reuniões de grupos de pesquisa e demais pesquisadores da EE, de todos os Campi, cria o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e seus respectivos núcleos: o Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG). Uma vez que em todos os Campi da instituição já havia grupos e núcleos referentes a tais temáticas. O art. 3 do CEDH especifica que o mesmo tem como objetivo e função:

O CEDH tem como missão desenvolver ações que promovam a Educação em Direitos Humanos em prol do acesso, inclusão e permanência da diversidade humana, em especial de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos como processo de inclusão educacional e social. (CEDH, 07/2016, p.1).

De acordo com o CEDH, é necessário que as universidades planejem e criem práticas para que haja o acesso, inclusão e permanência das pessoas com deficiência, sem permitir que haja discriminação de nenhum tipo. Vejamos:

O desenvolvimento de uma cultura universal de direitos humanos no ensino superior demanda o planejamento e a prática de ações afirmativas que possibilitem acesso, a inclusão e a permanência de

todas as pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação por deficiência (física, neuromotora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos permanentes ou temporários, que dificultem seu desenvolvimento educacional e social em iguais condições com os demais. (CEDH, 2016, p. 2).

O Estado deve garantir o AEE e também que os educandos com deficiência tenham acesso aos níveis mais elevados de ensino, ou seja, no ensino superior.

A resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR dispõe: “sobre a criação do Centro de Acesso, Inclusão e permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná”. Os objetivos do CEDH são:

I. Fomentar o acesso de grupos vulneráveis ou socialmente excluídos ao conhecimento produzido no *campus* e promover a inclusão e permanência dos indivíduos pertencentes a esses grupos no âmbito do *campus*;

II. Identificar demandas de ações em prol da acessibilidade de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos no contexto do *campus* e indicar ao CEDH UNESPAR a necessidade de criação de NÚCLEOS de áreas específicas de ação.

III. Identificar organizações e ações existentes no *campus* em prol do acesso, inclusão e permanência de grupos vulneráveis ou socialmente excluídos e promover sua articulação junto aos NÚCLEOS de ações específicas do CEDH local. (CEDH, 2016, p.6).

O NESPI tem como principal objetivo criar ações para o acesso, inclusão e permanência do público alvo da Educação Especial. Além de ações educativas de formação docente, ou seja, a formação de professores com perspectiva inclusiva, principalmente nos cursos de Licenciaturas e também pesquisa e extensão do *Campus* sobre temáticas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CEDH, 2016).

O NERG implementa estratégias para garantir o acesso, inclusão e permanência de pessoas que sofrem discriminação por motivos de identidade de gênero e orientação sexual. Buscam promover a reflexão e mudança de comportamentos provenientes de experiências de violência simbólica decorrentes de identidade de gênero e orientação sexual. O núcleo acompanha os grupos de pesquisa, cultura e extensão, projetos de ensino, iniciação científica e extensionista que tratam da temática referente às relações de identidade de gênero e orientação sexual, além de promover ações de prevenção e enfrentamento às violências de gênero na universidade. (CEDH, 2016).

O NERA, por sua vez, deve garantir acesso, inclusão e permanência de pessoas que sofrem discriminação, por motivos étnico-raciais na UNESPAR, e estratégias que combatam os preconceitos de todos os tipos, assim como a violência. Deve promover a divulgação constante das ações junto à comunidade bem como a acessibilidade das informações disponibilizadas, observando o fortalecimento da identidade visual e comunicacional da universidade (CEDH, 2016).

Esses núcleos são de suma importância tanto para os acadêmicos, quanto para a comunidade externa, pois garantem direitos ao acesso, inclusão e permanência do público alvo da Educação Especial, na universidade.

Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) - Campus Paranavaí

Dentro do CEDH, como descrito acima, temos o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), que busca:

[...] promover ações para o acesso, inclusão e permanência de pessoas com deficiências: física neuromotora, intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e acometidos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios. (CEDH, 2016, p.9).

O NESPI é responsável pelos direitos das pessoas com deficiência buscando o acesso e permanência, assim como a inclusão dos mesmos. O Núcleo desenvolve muitas ações que contribuem para o acesso dos alunos com deficiência na UNESPAR, e busca encaminhamentos que possibilitem a entrada e permanência dos estudantes no Campus.

O núcleo também é responsável em realizar levantamento de necessidades para a aquisição de materiais de tecnologia assistiva, acessibilidade pedagógica, arquitetônica, além de atender os alunos, orientar professores, coordenadores de cursos e demais profissionais da universidade que procure o setor. É um espaço que realiza a escuta, ações e encaminhamentos no contexto educacional inclusivo da UNESPAR.

É responsável ainda por promover grupo de estudos com temáticas pertencentes à área, cursos, palestras, debates e eventos voltados à comunidade acadêmica com intuito de propagar e oferecer formação para os acadêmicos e comunidade externa sobre os temas da EE, na perspectiva da educação inclusiva, além de reuniões periódicas com os integrantes do núcleo.

Abaixo trazemos dados sobre um Cadastro de Acessibilidade realizada pelo NESPI, neste Campus, em 2017. Os dados constam no Banco de Dados do mesmo e foi disponibilizado pela Coordenadora do Núcleo para a pesquisa. Tal cadastro teve intuito de realizar

levantamento sobre os educandos com deficiência que frequentam este Campus e demais necessidades, barreiras, solicitações e ações que os discentes consideram pertinentes e necessárias aos alunos com deficiência ou outras intercorrências.

Quadro 1 - Dados sobre os educandos Público Alvo da Educação Especial da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR/Campus de Paranavaí, em 2017

DADOS:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
	ADM INIS TRAC ÃO - MAT UTUR NO	ADM INIS TRAC ÃO - NOT URNO	CIE NCIAS BIO LOGICAS	CIE NCIAS CON TÁB EIS - A	CIE NCIAS CON TÁB EIS - B	ED. FÍSICA	EN FER MAGE M	GE OGRA FIA	HIS TORIA	LE TRAS	MAT EMÁTICA	SE RVI ÇO SOCIAL	PE DAGO GIA - DI URNO	PE DAGO GIA - NO RTUR NO	TOT AL
Deficiência Auditiva - DA	1	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	1	2	2	10
Surdez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	0	1
Baixa Visão - BV	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Física Neuromotora DFN	0	0	1*	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1*	0	3
Deficiência Intelectual/mental DI	0	0	2	4	0	0	2	1	0	1	0	1	0	0	11
Altas Habilidades/Superdotação AH/SD	0	1	2	2	0	0	5	0	1	0	2	0	0	2	15
Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Transtornos Funcionais Específicos ou Distúrbios de Aprendizagem- TFE	6	8	4	8	3	2	4	1	1	1	0	1	8	6	53

Transtornos Psíquicos - TP	1 2	14	11	2 3	1 2	8	8	5	1 4	3	3	1	20	6	122		
Total do público alvo por curso (computado até os transtornos psíquicos).	1 9	25	20	3 9	1 9	1 0	1 9	7	1 8	6	6	5	16	16	225		
Tratamento de Saúde	1	2	0	3	8	2	2	4	0	2 0	2	0	1	2	47		
Total de alunos por curso	1 0 5	15 5	12 8	1 8 2	1 5 4	1 5 0	1 1 3	1 2 9	1 0 6	1 3 6	1 3 6	47	75	80	169 6		
Número de alunos que responderam o cadastro	4 1	10 4	74	1 3 2	1 0 1	9 8	8 8	6 0	5 5	8 8	6 3	40	40	50	103 4		

Fonte: Elaborado pela Coordenadora do NESPI em 2017 e disponível no Banco de Dados do setor e disponibilizado à pesquisadora (NESPI, 2017).

Todos os cursos da instituição, até 2017, responderam ao questionário de Cadastro de Acessibilidade do NESPI. Segundo a Coordenadora, os cursos em que os alunos responderam o Cadastro foram: Administração matutino e noturno, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática, Serviço Social, Pedagogia diurno e noturno.

De 1.696 alunos dos cursos citados acima, 1.034 alunos responderam ao Cadastro, 662 não responderam, por motivos diversos, dentre eles: faltaram no dia do questionário; não estão mais frequentando o curso; não estavam presentes na aula em que o Cadastro foi aplicado e outros motivos não especificados.

Dos 1.034 alunos que responderam, 225 especificaram ser Públicos da Educação Especial, segundo consta no quadro acima, embora a maioria esteja sem laudo. Com laudo comprovado e considerado educandos com deficiência, segundo a PNEEPEIN, e conforme Cadastro respondido pelos discentes foram computados somente quatro (4) alunos. Dentre eles: dois (2) alunos com Deficiência Física Neuromotora (DFN); um (1) aluno com deficiência física neuromotora e deficiência intelectual leve e um (1) aluno surdo.

Dentre as ações e recursos de acessibilidades arquitetônicas e pedagógicas solicitados e apontados pelos alunos que responderam o Cadastro, com ou sem deficiência, estão: acessibilidade arquitetônica, pois o prédio da UNESPAR é antigo e não atinge os padrões exigidos para as pessoas com deficiência; suporte didático-pedagógico; suporte psicológico e emocional; flexibilidade curricular/adequação nas atividades sempre que necessário e avaliações diferenciadas, assim como tempo diferenciado para a realização de tais avaliações; correção diferenciada das produções textuais; intérprete para aluno surdo desde o início do ano letivo, pois a contratação tem sido bastante morosa. Assim como demais ações condizentes com as deficiências que os educandos possam apresentar.

Considerações finais

A pesquisa nos possibilitou análise dos documentos legais referentes à PNEEPEIN. Vimos que, por meio dessas políticas, está assegurada a inclusão de todos os alunos, com deficiência em todos os níveis de ensino, por meio de documentos legais.

Os diversos encaminhamentos e documentos existentes sobre as Políticas Públicas Inclusivas contribuem para tentar minimizar as diferenças sociais existentes e os preconceitos, no entanto, sua efetivação ainda é um desafio em diferentes níveis de ensino. Outro fator preocupante é que tais documentos enfatizam o conviver, o acolhimento, e não preconiza o desenvolvimento de potencialidades, o que, ao nosso ver, necessita de políticas públicas que priorize o ensino e o conhecimento científico.

As Instituições de Ensino Superior (IES) devem garantir a flexibilidade curricular e o atendimento pedagógico suficiente para suprir as necessidades e especificidades educacionais de cada um de seus acadêmicos, para então desenvolverem suas potencialidades e habilidades.

Realizada pesquisa de campo, por meio do Banco de Dados do NESPI/Campus Paranavaí, referente a alunos com deficiência, vimos que esse núcleo busca manter espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência do público alvo da Educação

Especial. Acometidos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, comprometimento físico ou psicológico, permanente ou transitório, esses alunos têm dificuldade em seu desenvolvimento acadêmico se ensinados e avaliados em iguais condições com os demais, nos cursos de graduação da UNESPAR.

Com a criação do CEDH em 2016, houve ampliação na visão e uma implementação das Políticas Públicas Inclusivas no Ensino Superior, que normatizam a Educação Inclusiva e que prevê a inclusão, por meio do acesso e permanência desses alunos na UNESPAR.

Os dados coletados, no Banco de Dados do NESPI, esclarecem e informam sobre ações e encaminhamentos do NESPI no Campus. Registros do Cadastro de Acessibilidade demonstram que há alunos com deficiência na instituição. Podemos concluir que muitos acadêmicos precisam de atendimento diferenciado.

Tivemos grandes avanços, em termos de documentos legais, referentes às políticas públicas inclusivas, mas o grande desafio é sua efetivação no contexto escolar. As acessibilidades arquitetônicas e pedagógicas, em benefícios de estudantes com deficiências, constituem-se ainda um grande desafio, em tempos sombrios de investimento em escolas públicas.

A UNESPAR tem caminhado, por meio de ações e implantação do CEDH e núcleos (NESPI, NERG, NERA), para um olhar voltado a este público. Os educandos com deficiência, que conseguiram ingressar no Campus de Paranavaí, com a colaboração do CEDH/NESPI, têm conseguido permanecer na instituição, mesmo com todos os percalços e dificuldades encontradas. Desta forma, demonstra que tal núcleo tem desenvolvido importantes ações e contribuído para a inclusão, acesso e permanência dos educandos com deficiência em nosso Campus.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, SENADO, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB*. Brasília, DF, 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. *Decreto nº 5.296*, de 02 de dezembro de 2004.

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

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e

dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 12.796*, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 de jul. 2015.

CEDH. *Projeto para a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior/CEDH*. Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. 2016.

MAZZOTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 020/1986*. Indica Normas para a Educação Especial no Sistema de ensino. Curitiba, 21 de novembro de 1986.

PARANÁ. *Deliberação n° 02/2016 – SEED/SUED*. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.

PARANÁ, Governo do Estado. *Instrução n° 07/2016*. Curitiba, 2016. Disponível em:< <http://www.educacao.pr.gov.br>> Acesso em: 06 set. 2018.

UNESPAR. *Resolução n° 007/2016/Conselho Superior – COU/UNESPAR*. 2016.

NESPI. *Núcleo de Educação Especial e Inclusiva/NESPI - Campus Paranavaí*. 2017.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA UNIVERSIDADE

*Sandra Salete de Camargo*⁴⁴

*Valkíria de Novais Santiago*⁴⁵

Introdução

O processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais vem se apresentando como uma realidade que necessita do envolvimento de todos a fim de possibilitar a efetivação desse novo paradigma educacional. Isso porque, no que compete ao marco legal, o Brasil, configura-se como um dos países que não está, em certa medida, totalmente atrasado, pois existem avanços, não necessariamente o que consideramos ideal, pois, do ponto de vista da

⁴⁴ Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/Campus de União da Vitória. Graduada em Pedagogia e Direito. Com Mestrado e Doutorado em Educação. Coordenadora do NEPEDIN Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da UNESPAR. E-mail: sscamargosilva@hotmail.com

⁴⁵ Professora Colaboradora do Curso de Letras-Inglês da UNESPAR/Campus de União da Vitória. Graduada em Letras Vernáculas- UESB. Mestra em Educação pela UNIVALI - Itajaí. Coordenadora local do NESPI. E-mail: Kiriansantiago04@gmail.com

concretização dessas bases legais compreende-se que existe um longo caminho a ser trilhado, uma vez que a presença dessas minorias ainda é incipiente no contexto educacional e as que frequentam estes espaços são, muitas vezes, invisibilizadas, excluídas e/ou silenciadas.

Diante do exposto, a discussão aqui proposta elencou como questão capital: em que medida os avanços no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais asseguram a permanência das mesmas nos espaços formais de educação? A partir disso, para responder a questão problema, investigamos, a partir dos documentos orientadores e normativos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), especialmente do Campus de União da Vitória, e das ações de assessoramento pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a existência ou não de práticas de silenciamentos e de exclusão neste espaço que são considerados inclusivos, dito de outra maneira, se as ações operadas pelo referido Campus são suficientemente efetivas.

Desse modo, fomentamos provocações acerca do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, percorrendo as políticas, os direitos educacionais, o funcionamento das instituições educacionais, relações sociais e condição de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nesses espaços. Uma vez que, reconhecemos a relevância desse

debate frente ao cenário educacional e a preocupação dos profissionais da Unespar com a (in) visibilidade dos (as) estudantes com deficiências no Ensino Superior.

Outrossim, o texto encontra-se estruturado em três etapas: na primeira, trataremos sobre o processo de inclusão educacional, bem como, desafios e conquistas tanto no âmbito legal quanto pedagógico. Na segunda, discutiremos a respeito das práticas inclusão/exclusão e de que maneira estas práticas contribuem para o silenciamento e invisibilidade dos alunos inclusos. Na terceira e última etapa trataremos das práticas que julgamos contribuir para a concretização da inclusão nos ambientes educacionais.

Ressaltamos que a UNESPAR/Campus de União da Vitória, frente às demandas advindas desse seguimento social, vem, por meio do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), fazendo enfrentamento e possibilitando ações para o asseguramento do acesso e permanência dessas minorias. Nesse sentido, buscamos compreender cientificamente, se, de fato, as ações desenvolvidas por esta instituição são capazes de fomentar políticas de combate ao silenciamento e exclusão.

O processo de inclusão educacional: desafios e avanços

As demandas contemporâneas da educação, em especial, na esfera pública, demandam por ações específicas em sistemas inclusivos, consonantes em todos os níveis e modalidades de ensino, cumprindo o princípio constitucional da democratização de acesso, permanência e respeito ao ser humano.

Isso porque, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos é uma realidade em nosso país, principalmente, a partir da década de 1990, haja vista que o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, em 1994. Essa declaração representa um marco importante na história das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois assegura uma formação escolar fora dos liames da exclusão e da segregação. Nas palavras de Floriani “a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é a base dessa Declaração.” (FLORIANI, 2017, p.29). Com isso, fica claro que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem receber uma formação educacional inclusiva, democrática e plural.

Entretanto, observa-se que mesmo diante dos avanços e conquistas do âmbito legal brasileiro, essas garantias não asseguram a inclusão em muitos espaços educativos. Entre os marcos legais que corroboram com a perspectiva inclusiva, em nível nacional podemos destacar a Constituição Federal Brasileira (1998), que

assegura o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos independentes das suas especificidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que garante a igualdade de condições para acesso e permanência, o respeito aos educandos, bem como o atendimento especializado nas redes regulares de ensino, preferencialmente. A Lei de nº 9.394 de 1996, a qual estabelece que as instituições de ensino devem se organizar para acolher e atender as necessidades de todos os alunos; a Lei de nº 13.146 de 2015, que visa assegurar inclusão social, educacional, bem como o exercício da cidadania.

Algumas universidades públicas brasileiras assumiram, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.9.394/96, o compromisso com a formação acadêmica, comprometida com a dignidade humana e a não discriminação do acesso de todos, em especial, aqueles com necessidades especiais. Cabendo, às universidades, por orientação oficial, estruturar-se para desempenhar suas atribuições para além do papel de promover direitos, isto é,

[...] torna-se necessário destacar e respeitar o papel essencial que cada uma dessas categorias exerce junto à sociedade, orientando as ações educacionais a incluir valores e procedimentos que possibilitem tornar seus (suas) agentes em verdadeiros (as) promotores (as) de direitos

humanos, o que significa ir além do papel de defensores (as) desses direitos. Para o desenvolvimento de uma cultura universal de direitos humanos no ensino superior necessita-se uma didática que respalde a necessidade de assessorias pedagógicas na educação superior por meio do planejamento e a prática docente pautada em ações afirmativas e que possibilitem o acesso, inclusão e a permanência de todas as pessoas no processo ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007, p.49).

Com isso, fica evidente que alguns estudantes universitários necessitam de políticas de inclusão, voltadas para uma didática que atenda às demandas oriundas de discriminação por deficiência ou por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros, faz-se premente considerar a importância do asseguramento de uma didática e assessorias pedagógicas que possibilitem, não apenas o acesso, mas a permanência desses grupos mencionados.

Com o Plano Nacional de Educação - Lei nº13.005/2014 e as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, algumas ações passaram a ser alvo das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o CEDH e o NESPI vêm propondo práticas, em direitos humanos, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na luta por políticas de acesso, inclusão e permanência

de todos os alunos no ensino superior. Dito de outra maneira, o CEDH/NESPI espaço institucional respaldado na dimensão filosófica pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal de 1988, visa um processo de ensino e de aprendizagem sem preconceito, com igualdade de oportunidades, ou seja, plural, que respeite e valorize a diversidade de saberes que compõem os espaços educacionais.

Nessa esteira de pensamento, o NESPI tem por objetivo acolher e encaminhar ações para o acesso, a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência física neuromotora, intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais.

Com isso, as ações realizadas pelo NESPI envolvem docentes com pesquisas na área da educação especial em atendimentos, cursos e grupos de estudos com estudantes e docentes dos cursos da UNESPAR na perspectiva inclusiva. No campus de União da Vitória, por ser exclusivo de cursos de Licenciaturas, realiza-se apoio à comunidade, docentes, discentes e agentes universitários, envolvendo ensino, pesquisa e extensão

do campus sobre temáticas concernentes à Educação Especial.

Assim, o CEDH, por meio do NESPI, procura apoiar e assegurar o desenvolvimento dos acadêmicos com necessidades específicas, a partir de propostas de assessorias pedagógicas que favoreçam iguais condições a todos os acadêmicos da UNESPAR. Reconhecemos que, desde sua criação, os resultados na garantia da acessibilidade, a saber, instrumental em relação à aquisição de materiais de TI - tecnologia assistiva, apoio à comissão permanente de vestibular na acessibilidade necessária de pessoas com necessidades educacionais especiais para a realização das provas para o ingresso no ensino superior; arquitetônica, no âmbito do espaço físico e infraestrutura do campus; programática no encaminhamento a órgão competente de propostas com base em estudo técnico; comunicacional, com procedimentos de identificação e comunicação com alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do campus; metodológico, com a oferta de apoio didático-pedagógico a esses alunos e seus professores, no sentido de mediar o processo educacional e atitudinal, na promoção da formação reflexiva por meio da organização de palestras, debates e demais eventos voltados à comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) e externa, sob os temas relativos à Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os atuais desafios deste campo no Ensino Superior.

Em suma, os documentos orientadores e normativos da UNESPAR nos possibilitam identificar tentativas do poder público em atender as demandas da acessibilidade e permanência de estudantes com necessidades específicas na Educação Superior.

No entanto, a acessibilidade programática presente dos documentos oficiais e o direito garantido por lei, por si só não efetivam a escolarização dessas pessoas. Uma vez que uma das maiores barreiras encontradas para assegurar a permanência desses alunos são as barreiras atitudinais, isto é, o olhar do outro sobre as pessoas com deficiência, pois se esse olhar for de piedade, fragilidade, deficiência ou caridade contradiz todas as conquistas históricas, uma vez que essas práticas acabam silenciando muitas vozes e tornam as pessoas com deficiência invisíveis. Em outras palavras, inferiores e incapazes de construir a sua história de maneira autônoma e democrática.

Na instituição estudada, o CEDH apresenta-se como possibilidade institucional de visibilidade dos (as) estudantes com deficiências no Ensino Superior considerando as especificidades do público que adentra este espaço, bem como se ocupando em responder às demandas do coletivo institucional e pelas políticas nacionais.

Destarte, mesmo com tais tentativas a efetivação dessas ações, encontram-se obstáculos em relação à acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica dos docentes frente à necessidade de oferta de adaptações necessárias para que esses estudantes se encontrem em condições compatíveis aos demais alunos.

Nesses termos, repensar sobre os documentos orientadores e normativos das universidades faz-se necessário para a efetivação de ações desenvolvidas pela gestão universitária em relação à Educação Especial e Inclusiva nos espaços de formação de profissionais da Educação. Isso porque, os documentos orientadores e normativos da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR respaldam ações de assessoramento pedagógico aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, contudo, ainda é possível observar certas práticas de silenciamentos, invisibilidade e de exclusão nestes espaços educacionais ditos inclusivos. Entre as práticas apontadas podemos destacar a falta de currículo adaptado, ampliação de material, bem como atitudes que reforçam o processo de discriminação como o olhar de inferioridade acerca desses sujeitos.

Por conseguinte, entendemos que uma proposta de educação inclusiva, necessita compreensão de como os sistemas de ensino podem ser organizados para garantir as dimensões da acessibilidade e permanência

dos alunos com necessidades educacionais, aqui, nas Instituições de Ensino Superior - IES.

Logo, dimensionar ações de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, metodológica com ênfase na perspectiva atitudinal torna-se necessário frente aos estudantes com necessidades educacionais específicas, sobretudo, em um campus com exclusiva formação de profissionais da educação, a fim de garantir e assegurar não só a acessibilidade, mas também a permanência desses estudantes. Sobre isso Floriani (2017) nos esclarece que para além do espaço físico as instituições que individualizam como inclusivas precisam possibilitar a este público qualidade na permanência, como mudanças comportamentais de toda a comunidade educacional e valorização das potencialidades dos mesmos; a fim de que haja o reconhecimento dessas pessoas enquanto sujeitos de direitos, para que eles se sintam parte da comunidade acadêmica e possam construir juntos com os demais alunos as suas próprias narrativas.

Nessa perspectiva, a proposta de educação inclusiva vai de encontro ao modelo educacional excludente e segregatório, uma vez que o conceito de inclusão está para além do asseguramento de vagas no sistema educacional. Em outras palavras, prevê a valorização das potencialidades dos sujeitos e dos

grupos que fazem parte dos espaços escolares, bem como da permanência destes grupos minoritários em todos os espaços sociais. A respeito da inclusão, nos espaços escolares, Glat e Blanco afirmam que:

[...] a educação inclusiva significa um novo modelo de escola, em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p.16).

Frente ao exposto pode-se observar que a proposta de uma educação inclusiva contempla e valoriza as diferenças existentes entre os sujeitos. Isso porque, para o modelo educacional na perspectiva inclusiva, a diferença não se caracteriza como uma condição biológica que classifica e determina entre os que têm ou não têm condição de aprender; mas, que as pessoas são diferentes cognitivas, linguística e culturalmente. Essas diferenças precisam ser respeitadas em todas as esferas e dimensões do ambiente acadêmico.

Nesses termos, a inclusão enquanto valorização das diferenças entre os sujeitos contribui para refletir se o modelo educacional que vem sendo proporcionado às pessoas com necessidades especiais atende às especificidades dessas minorias. Isso porque, os espaços educacionais, hoje, são diversos e plurais.

Desse modo, buscamos elucidar ações pontuais, mas significativas de como a UNESPAR, vem se organizando frente aos estudantes com necessidades educacionais específicas e com deficiências, que adentram no contexto institucional. Isso porque, compreendemos que as assessorias pedagógicas na Educação Superior podem representar ações relevantes da Educação Especial e Inclusiva para a formação desses estudantes.

Como resultado de estudos anteriores (2012-2014) compreendemos que, em relação ao entendimento institucional de acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial a UNESPAR defende uma visão multidimensional:

[...] a UNESPAR atua para atender as demandas de uma visão multidimensional de acessibilidade, entendida como um caminho de autonomia para todas as pessoas, em especial, àquelas que precisam de políticas de inclusão. Essa demanda pressupõe o encontro de soluções para os desafios inerentes aos aspectos multifacetados e interdisciplinares envolvidos nesse processo, os quais incluem o trabalho colaborativo de áreas e conhecimento distintos, bem como ações que contemplem as dimensões da acessibilidade arquitetônica, metodológica, pedagógica e atitudinal de modo transversal ao âmbito do ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2018, p.107).

Nesse sentido, em 2016, a UNESPAR atendendo a demanda de seus sete *campi* e institucionalizando ações no reconhecimento do seu papel na garantia do direito de todos na condição humana de dignidade, identidade e do exercício da cidadania, criou o CEDH - Centro de Educação em Direitos Humanos. O qual visa coordenar, articular e organizar ações de apoio às necessidades de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos para o acesso, inclusão e permanência desses grupos no ensino superior.

Encontramos registro dessa política de acessibilidade no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2018-2022, planejando o desenvolvimento de perspectivas educacionais e sociais inclusivas e uma cultura de valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos na UNESPAR.

O Centro organiza-se em Núcleos, dentre eles o NESPI - Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - com o objetivo de apoiar ações promotoras do acesso, inclusão e permanência de pessoas com deficiência (física neuromotora, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades /superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais.

Ações educativas de formação de professores com perspectiva inclusiva, em especial nas Licenciaturas e

ações de conscientização da comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) em diálogo com demais instâncias de ensino, pesquisa e extensão do campus sobre temáticas concernentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nos *campi* existe um cadastro padrão para que o NESPI identifique estudantes público-alvo da Educação Especial.

Essa linha de pensamento corrobora com a ideia aqui proposta que pretende identificar e refletir possibilidades legais e institucionais para a garantia da participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas, deficiências, como sujeito de direito em foco no ensino superior, bem como apresentar as ações desenvolvidas pelo NESPI - Núcleo de Educação Especial e Inclusiva e CEDH - Centro de Educação em Direitos Humanos- como assessoria pedagógica ao estudante com necessidades educacionais específicas no período de 2016-2018.

Com o intuito de proporcionar condições de escolarização aos estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Superior algumas ações foram realizadas na cidade de União da Vitória, por meio do NESPI caracterizadas como possibilidade de permanência desses alunos no contexto universitário. Entre as ações apontadas podemos destacar: criação de oportunidade para que todos os alunos possam aprender juntos, adaptação de material

ampliado, utilização de metodologias diferenciadas, adaptação de avaliações.

Desde 2012, o NEPEDIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão, da UNESPAR/Campus de União da Vitória, Paraná - desenvolve pesquisas advindas de inquietações que resultam em ações institucionais teóricas e práticas que contemplam a formação de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Com relação ao ingresso dos estudantes, desde 2013 a UNESPAR realiza processo de ingresso com a observância de atender as necessidades específicas dos candidatos ao edital, tanto durante as provas, quanto na correção dos resultados. A comissão preza pelos critérios de avaliação, na estrutura, organização de salas, funcionamento das instalações físicas e recursos adaptados necessários para que o candidato durante as provas seja atendido nas suas especificidades (BRASIL, 1996), pois compreende que os ambientes formais de educação estão a cada dia se constituindo como espaços diversos e plurais e que as diversidades de grupos que compõem esses espaços têm características e peculiaridades a serem respeitadas.

Na universidade, algumas condições de acessibilidade estão previstas para a autorização de funcionamento e renovação de cursos, por meio de normas referentes à acessibilidade arquitetônica,

comunicacional e urbanística, para docentes, funcionários e estudantes com deficiência possam realizar as atividades nas mesmas condições que os demais, contribuindo para o enfrentamento à ação discriminatória com relação a essas pessoas (DECRETO nº 5.296, 2004).

Em observância a este ponto, o NESPI local, juntamente com a equipe gestora da UNESPAR tornaram o ambiente universitário bem mais acessível, com investimento na construção de rampas, elevador, banheiros adaptados, capacitação em Libras para os funcionários, contratação de intérpretes, entre outras. Essas propostas inclusivas estabelecem garantias da continuidade da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em um processo formativo com adaptações necessárias no âmbito físico, didático e pedagógico, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que se encontre (DECRETO nº 7.612, 2011).

Hoje, no campus pesquisado, as demandas apresentam-se na acessibilidade arquitetônica e de acessibilidade metodológica por meio da necessidade de recursos de tecnologia assistiva. Com o intuito de atendê-las, o CEDH está realizando um mapeamento, para planejamento de curto, médio e longo prazo, sobre os projetos de melhoria de estrutura física no que se

refere à acessibilidade arquitetônica, o que permitirá melhorias neste quesito.

Em resposta emergencial de atendimento a estudantes já matriculados no Campus, há planejamento para a aquisição de recursos de tecnologia assistida prioritariamente para esse grupo.

Outra frente que o NESPI atua é identificar os sujeitos de direito e planejar o atendimento das necessidades dos estudantes. Com isso, o NESPI procura ampliar as redes de relacionamento interinstitucional de apoio, possibilitando o encaminhamento de pessoas da comunidade acadêmica, que necessitam de tratamento psicológico para a rede municipal de saúde, e a orientação jurídica específica para o Centro de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC). Estas parcerias realizadas, por exemplo, com a Secretaria de Saúde e com voluntários de outras áreas como a jurídica, são articuladas via coordenação geral e local do CEDH, visando atender o Campus e suas demandas específicas.

As ações de apoio e acompanhamento pedagógico fazem com que o NESPI apresente resultado de apoio, acolhimento, encaminhamento e acompanhamento pedagógico aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Bem como, articule grupos de estudos, pesquisa e projetos de extensão, otimizando as ações realizadas por docentes, técnicos e/ou

profissionais voluntários, com o intuito de atender a comunidade acadêmica e externa.

As ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelo CEDH buscam a compreensão da acessibilidade atitudinal:

[...] e concretizam a visão multidimensional de acessibilidade como um compromisso da UNESPAR com o aprimoramento de políticas de acesso e de permanência de grupos vulneráveis, colaborando para o desenvolvimento de uma cultura de Educação que tem como pressuposto de qualidade, a garantia dos direitos humanos, a promoção da cidadania e o respeito às diversidades (PDI, 2018, p.111).

Contudo, resultados parciais da pesquisa apontam que as ações institucionais alcançadas nos âmbitos legais e das políticas públicas ainda não promovem a efetiva acessibilidade e a permanência de todos os estudantes, como sujeitos de direito à Educação. Portanto, entendemos que questões pedagógicas na formação de professores universitários, ainda carecem de aprofundamento em um aporte que enfrentam a exclusão e a segregação das minorias.

Nesse sentido, buscamos elencar algumas ações do NESPI, Campus de União da Vitória, que podem fomentar possibilidades de efetivação de acessibilidade e de permanência dos estudantes universitários. Para tanto, tal iniciativa institucional busca promover ações junto à comunidade universitária, visando, com o apoio da

Educação Inclusiva e Especial, o acesso, o ingresso e a permanência na Educação Superior, dos estudantes com necessidades específicas ao processo de escolarização e de uma formação democrática e plural a todos os participantes dessa comunidade.

Considerações Finais

Por meio do presente estudo, pode-se constatar que do ponto de vista legal o nosso país está avançando, mas no que se refere à efetivação dessas políticas verifica-se um distanciamento muito grande na relação entre teoria e prática, uma vez que muitas ações pedagógicas, didáticas, estruturais e atitudinais, ainda, não contemplam, em todos os espaços educacionais, as especificidades das pessoas com necessidades especiais.

No ambiente universitário é preciso avançar no sentido de construir políticas públicas que sejam capazes de unir a teoria com a prática, pois é visível, nesse ambiente, um fosso entre esses dois universos. Algumas universidades vêm concretizando políticas não somente de acesso, mas, para, além disso, de permanência. Podemos citar a que observamos, isto é, o Campus de União da Vitória, a Universidade do Estado do Paraná. Mas, parece-nos que esta não é a realidade de todas as universidades.

A discussão aqui realizada pode, dentre tantas coisas, perceber a importância de um debate qualificado para se pensar a inclusão, ou seja, a efetivação de políticas de cidadania, sobretudo, para minorias que, historicamente, foram excluídas e segregadas. Visualizamos que, para além dos discursos, precisamos edificar um caminho sólido de justiça, aquilo que a UNESPAR, por meio de ações pontuais, mas significativas vêm desenvolvendo a partir do CEDH/NESPI.

De todo modo, de posse do debate aqui realizado, constatamos que a efetivação de políticas de cidadania é um caminho viável e possível, nada fácil, decerto, mas com possibilidades reais de acontecer, pois, a partir das experiências observadas, com o comprometimento de homens e mulheres, visualizamos um mundo crível, a inclusão com cidadania de minorias segregadas historicamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (2004, 2 de dezembro)*. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 27 de agosto/2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (2011, 17 de novembro)*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em 27 de agosto/2018.

BRASIL. *Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/GM. (1996). *Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996*. Brasília - DF. Recuperado: 12 mar. 2015. Disponível: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf. Acesso em 27 de agosto/2019.

FLORIANI, Marlei Adrian Beyer. *Educação Inclusiva*. Uniasselvi. 2017.

GLAT, R; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

PARANÁ. UNESPAR. *PDI Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)* Disponível em: www.unespar.edu.br/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final. Acesso em 23 de outubro de 2019.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR UM DEBATE QUE FOI E AINDA É NECESSÁRIO: A CRIAÇÃO DO CAIES/NESPI-PARANAGUÁ

*Roseneide M. Batista Cirino*⁴⁶

*Patricia Scomação*⁴⁷

Introdução

Neste texto tem-se a pretensão de tecer algumas considerações sobre a diversidade humana, algumas políticas e ações práticas direcionadas à temática. Tal discussão serve de pano de fundo ao propósito deste capítulo que consiste em apresentar aspectos legais e práticos evidenciados no histórico de constituição do Centro de Apoio à Inclusão no Ensino Superior - CAIES.

O CAIES foi constituído, na então FAFIPAR, no ano de 2013, via Resolução nº 001/2013 e coordenação

⁴⁶ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranaguá. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI do mesmo campus.

⁴⁷ Membro voluntária do Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranaguá.

regulamentada pela Portaria 032/2013. Foi criado como programa institucional no âmbito da faculdade, desde então, o Centro segue com as atividades direcionadas às temáticas da inclusão tendo, desde sua implantação impulsionado inúmeras pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionadas a temas afetos a área.

No ano de 2016, via Resolução número 007/2016-COU/UNESPAR aprovou-se a criação do Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar (CEDH) o qual foi constituído com três núcleos de ação: o **Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais - NERA**; o **Núcleo de Educação para Relações de Gênero - NERG** e **Núcleo de Educação Especial e Inclusiva- NESPI**. Assim, o CAIES passa a se chamar **NESPI** e prossegue com ações já delineadas no âmbito da então faculdade ampliando-as para o contexto universitário, mais especificamente com a constituição do CEDH/UNESPAR em 2016.

O texto está organizado em dois títulos sendo o primeiro em que se discute aspectos relacionados à diversidade humana e no segundo título o histórico da constituição legal e prática do CAIES.

Compreendendo a diversidade humana na sociedade

Para a compreensão da diversidade humana, discute-se neste item os conceitos que há na sociedade em relação a este tema tão importante e que vem sendo colocado em pauta nos últimos anos.

A diversidade humana vem sendo construída, historicamente, e junto a ela a discriminação, especialmente de pessoas com deficiência, negros/as, homossexuais e mulheres. O Brasil é um país marcado pela exclusão social e as práticas de discriminação foram, durante muito tempo, encaradas com naturalidade e aceitas socialmente. Não há dúvida que o Brasil possui uma grande diversidade humana, para tanto, o que é diversidade?

Entende-se por diversidade o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais. Diversidade é esse conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala, que é impossível padronizar, por mais que a sociedade deseje padronizar. (FERNANDES, 2004, p. 2).

Por mais que o país já tenha dado um grande passo em promover práticas para a diminuição da exclusão e da discriminação, ainda há um longo e difícil caminho para que a sociedade assuma uma postura moral em não colocar “o diferente” em uma escala de

(des)importância para que todos/as os/as cidadãos/ãs tenham seus direitos sociais garantidos.

Respeitar a diversidade implica na necessidade de valorização de toda forma de diversidade humana, pois todos os sujeitos são diferentes e nenhum é melhor que o outro, mesmo que cada um apresente uma peculiaridade, cada indivíduo é único e tem o direito de ser respeitado.

A Constituição Brasileira (1988) tem como princípio assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais de cada cidadão/ã brasileiro/ã, conforme é afirmado no art. 3º, item IV, onde constitui os objetivos e princípios fundamentais que são: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Nela também, é enfatizada que os direitos dos/as cidadãos/ãs são fundamentados em uma sociedade fraterna, pluralista, sem preconceitos, fundamentada na harmonia social. Porém, esta “sociedade” reclamada na Constituição Federal tem se constituído numa utopia.

Em pleno século XXI o preconceito e a discriminação estão muito presentes na sociedade, normalmente, a diversidade humana teria um significado positivo, pois à primeira vista, poderia ser algo bom não haver um único sujeito, um único credo, uma única etnia, mas na prática “ser diferente” é algo

negativo na sociedade, pois ela não aceita os desiguais, mas, valoriza a uniformidade.

Por mais que a sociedade exija uma unificação dos sujeitos, ou seja, uma padronização, tal exigência não é possível, pois ela é composta pela diversidade e apesar dos humanos serem iguais em muitas características, há uma imensa pluralidade na questão individual, biológica e cultural, envolvendo diferenças raciais, e, ou étnicas, de gênero, orientação sexual e outras.

É comum encontrar o pensamento etnocêntrico nas sociedades contemporâneas, valorizando a si próprias e como consequência, surgem os mecanismos produtores de desigualdade, discriminação e preconceito, ao invés de haver o respeito e reconhecimento pela diversidade, e, com isso eliminar com os efeitos da segregação presentes, historicamente, na nossa sociedade.

As diferenças existem e estão presentes no mundo desde os tempos mais remotos, porém é necessário entender que indivíduos que apresentam tais diferenças não podem ser tratados como fora da norma e que é preciso “normalizá-los” a fim de serem aceitos. Idilia Fernandes em seu artigo “A questão da diversidade da condição humana na sociedade” (2004), afirma que os preconceitos são criados e são resultado de todo um processo que cria a norma, quem não se

enquadra é desvio e, conseqüentemente, julgado como inadequado e indesejável.

Olhar a diferença sob uma ótica desqualificadora, de categorização de grupos, devido questões de pluralidade é algo inadmissível, para Fernandes (2004), “um mundo verdadeiramente humano deveria ser construído, considerando a diversidade como fundamental à vida social”. A autora ainda enfatiza que,

É preciso que se entenda a questão da diferença como algo que distingue as identidades entre si e não pela condição de ser de cada qual. Existem características que são peculiares a cada cultura, comunidade, a uma identidade específica. Não é o negro, o índio, o portador de deficiência que é o especial, o diferente, as diferenças existem na diversidade da condição humana em geral. Cada qual tem suas diferenças, suas características, sua identidade. A reflexão em torno da diferença não pode ocupar o mesmo lugar da antiga divisão normais/"anormais". Não se pode fazer uma mera substituição de termos, em que a lógica binária permanece entre os termos os "iguais" e os "diferentes". O fundo dessa discussão está em não mais desqualificar o que não se enquadra no molde. (FERNANDES, 2004, p. 8).

A sociedade tenta mascarar o preconceito que os “diferentes” sofrem em todos os segmentos sociais, para isso, cria leis de acessibilidade para deficientes, leis para grupos étnicos, negros, índios; políticas de inclusão para o mercado de trabalho e para a educação, enfim, criam-

se leis “rotuladoras” como ferramentas de igualdade e direito para todos, mas, na verdade a sociedade categoriza os que não se enquadram ao modelo ideal de sujeito exigido por ela, conseqüentemente, a sociedade inclui, excluindo. Pois, “todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e inclusão que supõe coerção e violência [...]” Skliar, (2003). Portanto, a aceitação da diversidade humana deve ser antes de tudo uma questão ética e não apenas legal.

O caráter excludente social, é exemplificado por Skliar (2003), onde a temática diversidade é representada com os termos “o outro e alteridade” para mostrar como a sociedade lida com as diferenças, pois esse “outro” não é aceito, é rejeitado e excluído.

O autor chama a atenção para a questão da alteridade, em que todos têm direito de serem diferentes, porém esse direito na verdade não acontece, pois muitas vezes cria-se uma alteridade malévola, que faz mal, que incomoda e que é julgada negativamente e que não se deseja ser.

Baseando-se no pensamento de Skliar (2003) é possível inferir que esse “outro” é na verdade tudo o que não se quer ser, “ele” é uma ameaça a tudo o que é “normal”, correto, aceito, assim é preciso desqualificá-lo, transformando-o em desigual, em inferior. Pois, na maioria das vezes quando o assunto diversidade humana é colocado em pauta, dá-se ênfase aos aspectos

negativos do “outro” e coloca-se como modelo as características positivas, sendo elas físicas ou culturais.

Historicamente, a sociedade vem classificando os sujeitos, separando homens de mulheres, brancos de negros, ricos de pobres, cristãos de não-cristãos, heterossexuais de homossexuais, pessoas com deficiência das que não têm, ela separa aqueles que não compartilham dos predicados que por ela são idealizados. Classificando os sujeitos, a sociedade acaba os silenciando, não ouvindo sua “voz”, conforme assinala Cecchetti (2006). É necessário perceber o outro como rosto que fala e que olha, é preciso que a sociedade mude sua maneira de olhar o outro, buscando identificar os fatores excludentes evitando-se assim que a cultura de discriminação e exclusão continue se perpetuando, pois,

[...] o problema não está nas diferenças, mas sim como produzimos, cotidianamente, os diferentes. Por isso, não basta apenas tolerar: é preciso questionar esta produção que gera discriminação, preconceito, segregação, violência e morte. (CECCHETTI, 2006, p.10).

Para tanto, é necessário que todos, sem exceção, sejam respeitados, aceitos e não tolerados, buscando a igualdade entre os seres humanos que é de direito conforme o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 1º, 1948) que diz “Todos os

seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”. Mas como pensar em respeito e aceitação para a diversidade humana, ou seja, para “aquele sujeito” considerado ao olhar da sociedade como diferente, anormal? Como pensar em uma sociedade com um olhar de inclusão se ela trata a aceitação da diversidade utilizando métodos estatísticos e políticas onde o foco são as quantidades e não o ser humano? Assim, torna-se importante apenas o número de indivíduos que foram inclusos no mercado de trabalho, o número de alunos/as que frequentam a escola, o número de políticas de inclusão, ou seja, a quantidade de medidas paliativas que são feitas para a aceitação daquele que já tem um lugar “falso” de inclusão na sociedade.

Por mais que se tente disfarçar, a sociedade exige que os indivíduos que possuem “diferenças”, sejam quais forem, se adequem ao que é considerado “normal e correto”, pois ela não valoriza e, ou, respeita o que aos olhos dela é anormal, assim vai insistindo em uma cultura que esses “grupos diferentes” precisam se adequar a normalidade, ou seja, fazer o que os demais fazem se esforçando para isso.

Nas análises de Skliar (2003), a sociedade oprime e exprime a ideia de que “o diferente” precisa se enquadrar no “normal” para ser aceito, pois, às bordas,

o marginal, o excluído, deveria lutar para entrar e ser incluído.

A aparência igualitária que a sociedade produz em pregar os mesmos direitos e deveres a todos/as os/as cidadãos/ãs nada mais é do que afirmar que não são capazes, pois não os fornece condições para que cada um/a possa usufruir desse direito e mostrar sua capacidade sejam quais forem suas limitações, deste modo, o autor continua reafirmando que a postura de desqualificação da diversidade humana se dá devido a insistência na valorização de um sujeito único, perfeito, normal.

Não se pode negar que há, também, na sociedade o desejo de se reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças e tratar o “outro” de forma igual, justa e de direito, porém, em contrapartida há uma tendência sem limite de discriminá-lo, de ofendê-lo e escondê-lo e por consequência o sujeito discriminado, acaba se aceitando como não pertencente a essa sociedade negando sua própria identidade e aceitando o lugar onde ela define que ele deve ocupar e o que deve ser. Em Skliar (2003), constata-se que,

[...] somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais

satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão (faz nos sentirmos ainda mais satisfeitos com a nossa razão); a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração, o estrangeiro o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (LARROSA e PÉREZ DE LARA, apud SKLIAR, 2003, p. 119-120).

A sociedade trata o tema diversidade humana sob duas linhas de pensamento, uma que tem como princípio tratar a diversidade como algo anormal e é preciso normalizá-la e outra como algo característico da espécie humana, tanto biológico, quanto cultural e é preciso respeitá-la. Porém, essas linhas de pensamento acabam se conflitando devido ao fato de que a ideia de respeito fica apenas nas políticas, ou seja, na teoria, para tranquilizar a consciência dos que procuram por uma igualdade de direitos, pois na “vida real”, fora dos discursos perfeitos, das políticas milagrosas, das retóricas insistentemente empregadas, há uma sociedade hipócrita que apenas tolera o diferente e ainda está longe de obter uma profunda e efetiva transformação na concepção da diversidade humana. Sabe-se que, na sociedade atual, não há uma forma mágica para lidar com a diversidade humana,

[...] sem inventar novamente o outro, sem massacrá-lo, sem designá-lo, sem emudecê-lo, sem deixá-lo tenso na fixação do diferente, sem constituí-

lo em um simples ventríloquo de nossa mesmidade, sem transformá-lo em uma espacialidade exterior de nossa (in)diferença? (SKLIAR, 2003, p. 143).

Seja qual for a diferença que o sujeito apresente, o que se deve levar em conta em primeiro lugar é que ele tem o direito de ser o que é, de ser aceito, de ser respeitado e não exigir que ele se enquadre nos moldes que a sociedade preconiza e faz questão de difundir. É comum as diferenças serem vistas com olhar de pena, de curiosidade, de espanto e muitas vezes de repulsa.

Assim, para aqueles/as que sofrem preconceito, grupos e políticas são criados rotulando indivíduos e diferenças, porém são leis criadas de forma a resolver o “problema”, pouco importa se ali há um ser humano, se tem sentimentos, desejos, sonhos, pouco importa se tais práticas são eficientes e ideais, nas palavras de Skliar (2003) somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados.

A sociedade possui um caráter hegemônico e uma forte tendência de exaltação e valorização de grupos e pessoas que possuem os mesmos costumes, os mesmos gostos, uma mesma cultura, o mesmo nível intelectual, uma mesma religião, uma única orientação sexual, uma única cor de pele, enfim, há uma ideia de superioridade no olhar da sociedade para um grupo de indivíduos considerados como dentro da norma, ou seja, como sujeitos ideais.

Os que se consideram “normais” discriminam, excluem os fora da norma, pois, esses, não apresentam características esperadas e exigidas pela sociedade e por consequência são marginalizados socialmente. Para a sociedade não importa quais nomes são dados para o preconceito, o mais importante é retirar de seu convívio o que incomoda, o que está fora da “norma”, mesmo que esta ação seja uma violação contra os direitos do “outro”, mesmo que o “outro” não seja respeitado em sua diversidade humana e social.

O olhar excludente que o ser humano lança sobre o outro conhece vários nomes e sistemas políticos na história da humanidade: racismo, etnocentrismo, antissemitismo, sexismo, machismo, xenofobismo, homofobia, franquismos, nazismo, fascismo, autoritarismo, ditaduras militares, terrorismos etc. O que não reconhecemos em nós mesmos, o que nos é externo, é digno de exclusão. (SILVA, 2013, p.201).

Quando se fala em diversidade humana, é comum se pensar em uma variedade de pessoas, uma ideia de “tipos de sujeitos”, baseado apenas em suas características físicas e nada além disso, mas a diversidade envolve muito mais.

A diversidade precisa ser discutida, não como uma junção de características particulares ao indivíduo e tampouco equiparar o seu sentido “com as leves pluralidades, as ligeiras diversidades que apenas

questionam a hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000, p. 164). É preciso encarar a diferença com o olhar de respeito, valorização, reconhecimento não só pela deficiência, raça, religião, origem, gênero, orientação sexual, mas principalmente, respeito aos humanos, pelos sentimentos, direitos do “outro” e evitar qualquer forma de opressão.

Apesar de se discutir meios de se lidar com a diversidade, na realidade, conforme já dito anteriormente, somente leis e políticas são criadas para tratar desse assunto, que na verdade a sociedade vê como um problema. Acredita-se que implantando e seguindo políticas para o “diferente”, já se está promovendo uma sociedade igualitária. O que é visto são somente discursos ensaiados, a mesmice de práticas tanto políticas, quanto sociais, ou até como Duschatzky e Skliar sugerem,

[...] que se trata, em algumas ocasiões, de palavras macias, eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000, p. 164).

É essencial que ao lidar com as formas de alteridade, é preciso que se tenha atenção aos efeitos que tais práticas podem ter no “outro”, pois de acordo com Duschatzky e Skliar (2000), as “formas de

denominar a alteridade não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros”.

Ao estudar as gerações passadas, vê-se que os sujeitos considerados “anormais”, também aqueles que não seguiam as regras da sociedade e vistos por ela como fora da norma, conseqüentemente eram presos, impedidos da convivência social ou até mesmo exterminados. Pode-se pensar que essa forma cruel de tratar o ser humano tenha sido uma prática que ficou no passado, porém, o ato de discriminação e de exclusão ainda está muito presente no século XXI e pode se concretizar tanto em eliminação física, quanto a coação interna, realizada “mediante a regulação de costumes e moralidades”. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000, p. 165).

A sociedade, na verdade, exige que os “diferentes” sejam ajustados obedecendo um modelo padrão de sujeito, caso contrário ela não permite que os mesmos ocupem um espaço que só pertence aos normais.

Do ponto de vista geral, é ingênuo afirmar que a questão do respeito à diversidade gera divergência somente devido ao fato de existir na sociedade “outros sujeitos”, ela principalmente também se configura pelo fato de que a sociedade possui um caráter de disputa e choque de interesses. O que nos leva a questionar será que é uma utopia pensar que o desafio de diminuir a discriminação e reconhecer a existência do outro é capaz de ser alcançado? Será um mito acreditar que o

ser humano é capaz de se transformar em um sujeito com mais solidariedade com o seu semelhante? Responder positivamente a tais questionamentos parece um tanto desafiador, no entanto, não é impossível, uma vez que o reconhecimento da diversidade humana perpassa por um dilema ético, primeiramente. Assim, no âmbito dos confrontos éticos é necessário trazer à tona a verdade explícita, a sociedade atual, ainda não reconhece os diferentes como condição humana da diversidade e reconhecer tal condição é um caminho para a compreensão de que a diversidade humana é antes de tudo uma situação concreta e não apenas textual.

O olhar para a diversidade humana e seu reconhecimento deve inquietar os sujeitos e, com base nessa premissa é que ações como a criação do CAIES foi delineada e implantada, pois, como será explicitado tal constituição surge da demanda concreta e fundamenta-se nos preceitos legais já definidos e não o contrário.

Contextualizando o histórico legal e pedagógico do CAIES

O contexto educacional atual reflete os desafios que se apresentam à sociedade como um todo. A considerar as atuais demandas para a educação escolar em âmbito

nacional, principalmente, na esfera pública de ensino, no que se refere ao atendimento à diversidade, bem como, a influência dessas, nas práticas desenvolvidas nos cursos de formação superior, é urgente a propositura de ações voltadas à discussão, reflexão e sistematização de trabalhos com vistas a, por um lado, à formação de profissionais que irão atuar em contextos nos quais a diversidade humana se faz presente e, por outro lado, ações que consubstanciem a inclusão de acadêmicos/as das mais diferentes esferas da diversidade como condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Questões relacionadas à inclusão no ensino superior no Campus de Paranaguá articulam-se à dinâmica de consolidação da UNESPAR que requereu a necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), pois os temas relacionados à diversidade teriam que compor os projetos dos distintos cursos.

Fez-se urgente, também, considerar os documentos que direcionam à organização de um sistema educacional inclusivo transversal a todos os níveis e modalidades de Ensino conforme estabelecido no documento Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), especificamente, na meta 12 e estratégia 12.5 que estabelece a ampliação, por meio de programas especiais, **as políticas de inclusão** e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação

superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico, bem como, o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2014, no Eixo II que trata da Educação, diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos, cuja ênfase centra-se nos referidos temas.

A questão da inclusão tem sido objeto de discussão, por parte de docentes, no âmbito da Educação Básica desde 1990, mas, somente em 2005 o Ministério da Educação (MEC) lança o Programa Acessibilidade no Ensino Superior – Incluir/2005. É somente após esse período que essas discussões começam a fazer parte das pautas no Ensino Superior.

Desse modo, os debates sobre a inclusão no ensino superior, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá - FAFIPAR, originou-se, com a constituição do Núcleo de Acessibilidade (NAC/CAIES) com o fim de atender às demandas do público de jovens e adultos pertencentes aos mais distintos grupos que possam apresentar algumas Necessidades Educacionais Específicas - NEE, portanto, a constituição do NAC/CAIES fundamentou-se numa demanda de ordem legal e ampara-se em princípios éticos, filosóficos e legais, sem descartar a necessidade concreta que se fazia presente naquele contexto.

Do ponto de vista ético fundamentou-se na dimensão humana e no direito que todo ser humano tem em manifestar a condição humana na sua plenitude. Na dimensão filosófica ampara-se Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que advoga a favor da: preservação da dignidade humana; na busca da identidade e no exercício da cidadania.

No aspecto legal buscou respaldo na Constituição Federal, mais especificamente, nos artigos 3º, 205 e 208 e no decreto 5626/2005. O artigo 3º da Constituição Federal que trata dos objetivos da república no inciso IV estabelece como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, isso implica a necessidade de garantir o acesso e permanência de todos os acadêmicos no Ensino Superior.

Ainda do ponto de vista da legalidade, o Artigo 205 explícita que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por fim, no Artigo 208 inciso III, o qual estabelece a necessidade de “(...) atendimento especializado aos portadores de deficiência, (...)”.

Nesse contexto, considerando as dimensões éticas, filosóficas e legal ora apresentadas é importante

ressaltar a urgência que a FAFIPAR, hoje Campus Paranaguá da Unespar, teve em cumprir os dispositivos legais, uma vez que já dispunha no seu quadro docente e discente pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, assim articulou-se, a demanda legal à concreticidade da comunidade acadêmica. Esse aspecto foi tão importante, que foi os dispositivos legais que subsidiaram a busca na justiça pela garantia de direitos, naquele contexto de intérprete de Libras. Notadamente, embora se compreenda a diversidade humana como condição humana e um direito de ser e viver com se é, as condições de equidade só são colocadas via artifícios legais, o que leva a supor que ainda não evoluímos na compreensão do ser humano como ser diversos e, portanto, com necessidades diversas. Assim, embora lutássemos pelos direitos humanos, nosso reforço a tal luta foram os documentos de ordem legal.

Assim, considerou-se o estabelecido nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), de 2013, os quais indicavam que cabe aos gestores institucionais inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPCs), planejando e promovendo as mudanças requeridas, o que ocorreu com a organização e

implementação de núcleos de acessibilidade, que no nosso caso foi denominado CAIES.

No CAIES definiu-se como foco estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, foram delineadas como fundamentais ações e programas que assegurassem a transversalidade da educação especial na instituição de ensino superior (IES).

O Decreto 5296/2004, que fundamentou a constituição do CAIES, é subsídio para a avaliação de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, o referido documento amplia a ideia de acessibilidade situando-a enquanto: (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, e outros).

A definição de acessibilidade nesse direcionamento pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só

o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos/as os/as estudantes.

Além disso, foi documento subsidiário das ações do CAIES as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012 que, em tópico específico sobre a Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação. Para tanto, é recomendado com base nesse documento que os PDI e os PPCs contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva. Nos referenciais do SINAES (2013) há, ainda, a indicação de que todo processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e no Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPCs).

Portanto, era fundamental iniciar as discussões sobre inclusão na então FAFIPAR com a indicação de que os gestores de cada curso estivessem atentos às demandas fundamentais necessárias no momento de

revisão dos documentos legais que direcionam as práticas desenvolvidas na então FAFIPAR.

Ressaltou-se a necessidade de que as ações fossem direcionadas à implementação da inclusão considerando-se o caráter transversal (entre os departamentos) e a articulação da tríade “ensino, pesquisa e extensão” no desenvolvimento das ações e programas previstos.

Considerando-se que é no PPC que estaria explícita a concepção subjacente aos processos avaliativos, metodológicos e a organização do trabalho pedagógico como um todo, justificou-se a importância de que esse contemple como eixo estruturante, o respeito às diferenças e a diversidade humana.

Nesse direcionamento, a coordenação do Centro de Apoio a Inclusão no Ensino Superior-CAIES indicou a importância de os gestores dos cursos, proporem discussões acerca das temáticas relacionadas à inclusão e direitos humanos, destacando-se os indicadores que compunham os instrumentos de avaliação das IES, seguido de um importante questionamento, sobre cada indicador conforme o que se segue: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004). A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso? Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008). A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida? Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005 – lembrando que tal formação é indicada a todos os cursos de formação de professores). O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso? Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002). Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente? A apresentação desses indicadores e questionamentos provocou, de algum modo, que os sujeitos da então FAFIPAR começassem a refletir sobre a inclusão no ensino superior. Junto a esse movimento de discussão impulsionou-se a busca pela garantia de intérprete de Libras com ações que envolveram alunos/as, servidores/as, professores/as e promotoria pública de Paranaguá, setor responsável por ações voltadas aos Direitos Humanos.

Diante do exposto até o momento, pode-se ratificar que a **NAC/CAIES/FAFIPAR** em 2013, surgiu da demanda concreta que se apresentava à FAFIPAR com a contratação de um professor surdo desde o ano 2010 o

qual vinha atuando até 2013 sem intérprete de Libras em desacordo com os dispositivos legais. Além disso, já naquele momento, havia o ingresso de alunos/as com deficiência a cada novo concurso vestibular, sem os apoios e recursos necessários para que as condições de equidade fossem estabelecidas.

Articulado a inclusão de alunos/as em condição de deficiência e a realidade da comunidade acadêmica da FAFIPAR agora UNESPAR/Campus Paranaguá, que é constituído por sete municípios da região litorânea, tem a necessidade de se discutir outros temas, pois a diversidade local explícita, também, comunidades do campo ribeirinha, comunidades indígenas, comunidade surda, além da considerável preocupação com as questões ambientais entre outros assuntos compreendidos nos temas sociais contemporâneos.

Assim, além dos temas contemporâneos definidos por grupos diversos a maior necessidade a qual não podia mais ser negligenciada no âmbito da FAFIPAR era a presença de pessoas com deficiência, professor e aluno surdo – e aluno com deficiência física, aluno com deficiência visual, por isso era urgente a constituição do CAIES visando fomentar ações afirmativas direcionadas à inclusão no Ensino Superior.

A constituição do CAIES foi, portanto, uma demanda que surgiu das necessidades concretas da FAFIPAR em detrimento ao mero atendimento legal,

isso implica que o CAIES, hoje Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI vai além do estabelecido no ordenamento legal e vislumbra muito mais possibilidades no âmbito do atendimento ao docente e ao discente, cujas primeiras iniciativas se efetivaram pela oferta do curso de Libras à comunidade da FAFIPAR, a partir do Projeto Libras para todos sob a Coordenação do CAIES junto com o professor surdo. Além dessa iniciativa, deu-se início em discussões, envolvimento de todos os docentes, durante as semanas pedagógicas, no início de cada ano letivo e mediação junto aos colegiados com orientações aos docentes sobre como proceder no que se refere à acessibilidade pedagógica e atitudinal, além de discussões em seminários específicos com a implantação do I SEUDI, (Seminário Educação, Universidade, Diversidade e Inclusão) que em 2020 estará na sua sétima edição.

Outras discussões foram demandadas e, a cada ano o atual NESPI vem se esforçando para atender perspectivas delineadas já em 2013, as quais foram definidas por:

- Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior;
- Preparação de estudantes dos mais variados cursos para o atendimento à pessoa com deficiência (biológicas, matemática, pedagogia, história, letras,

contábeis, engenharia da produção e administração);

- Garantir o acesso, a permanência e a terminalidade, com êxito, dos estudantes com deficiência e demais dificuldades no processo de aprender;
- Organização de palestras e debates, voltados à comunidade acadêmica, sob o tema "Inclusão começa com Conscientização";
- Promoção de curso de LIBRAS para a comunidade acadêmica (docentes, discentes e servidores);
- Promoção do curso de Braille para a comunidade acadêmica (docentes, discentes e servidores);
- Realização de cursos e formação continuada junto aos professores da Educação Básica dos municípios litorâneos;
- Organização e promoção um ciclo de cursos anual para capacitação da comunidade universitária e externa em prol de um atendimento qualitativo à demanda nas áreas de deficiência física, auditiva, visual e altas habilidades.

Seguindo por essa linha de ação, o NESPI segue ano a ano, desenvolvendo ações delineadas ampliando direcionamentos para novas demandas que se apresentam. Uma das demandas, consideradas atuais é o público de alunos/as em situação de depressão e outros transtornos da área psiquiátrica que, apesar de não ser especificamente da educação especial tem demandado ações que reiteram a necessidade de vinculação a profissionais da área da psicologia e mesmo psiquiatria. Nesse sentido, o NESPI tem atuado com orientações a acadêmicos, docentes e colegiados no seu todo, seguido de encaminhamento de acadêmicos a setores como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Além disso, o NESPI tem apresentado esforços direcionados a:

- Informação e divulgação do NESPI à comunidade acadêmica;
- Formação Continuada dos Colegiados que recebem alunos/as com deficiência;
- Conversas de sensibilização em todas as turmas no início do ano letivo;
- Informação e orientação aos professores dos colegiados de Pedagogia, Administração e

Matemática acerca da aprendizagem de acadêmicos surdos;

- Participação da intérprete NESPI nos eventos;
- Divulgação e inscrição dos cursos de Libras;
- Realização anual do SEUDI;
- Realização de oficinas temáticas acerca das áreas das deficiências (surdez, autismo, hiperatividade, musicalização e deficiência intelectual e dislexia);
- Apoio pedagógico em contraturno a acadêmicos com deficiência com maior demanda aos alunos surdos;
- Acompanhamento pedagógico em atividades de pesquisa, estágio supervisionados aos acadêmicos surdos;
- Orientações aos acadêmicos dos diferentes colegiados acerca de pesquisas de TCC na área da educação especial;
- Realização de atividades no grupo de pesquisa: “O AEE em foco”, junto às professoras da Rede Municipal de Paranaguá;

- Atendimento a acadêmicos individualmente por demanda de quadros psiquiátricos com encaminhamento junto ao CAPS/ Paranaguá;
- Realização em Parceria com o Patronato Paranaguá acerca dos direitos humanos e violação de direitos;
- Participação, em processo, junto a UNATI no projeto alinhavando vidas (corte de cabelo para feitiço de perucas - mês de prevenção do Câncer);
- Realização de formação continuada junto ao NRE- Paranaguá sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas especiais do litoral;
- Elaboração, em parceria com NRE, do projeto para formação de professores na área da deficiência visual (braille, sorobã, OM, estimulação visual e estimulação precoce);
- Mostra pedagógica, NESPI e CDAP, dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas à comunidade surda da escola CDAP;
- Mediação junto à direção de Campus e Centros de área para adequação de laboratório de contábeis com o fim de atender a demanda de acessibilidade à acadêmica com deficiência física;

- Participação ativa em bancas especiais em concurso vestibular.

Também são realizadas orientações aos colegiados com alunos/as que apresentam altas habilidades, superdotação ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como orientações pedagógicas aos/às alunos/as em questão, seguido de acompanhamento frequente acerca das condições de aprendizagem, necessidades de adaptação curricular dentre outras demandas que surgem.

Importa destacar que tais ações cumprem os dispositivos legais, mas principalmente pauta-se no critério do direito, entendendo que todo o ser humano tem o direito de ser e estar em todos os espaços sociais e ratifica o que Skliar (2003) afirma que é preciso buscar por uma pedagogia do outro que reverbera permanentemente e que contraria duas mensagens da pedagogia do outro que deve ser anulado, e que diz com uma voz suave, porém intensa: "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já és".

Essa pedagogia, segundo o autor, deve ser uma pedagogia que não oculte as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não mascare a repetição monocórdia e que não ordene, não nomeie, não defina, uma pedagogia que não seja apenas de atenção à

diversidade, mas que seja a pedagogia que celebre a diversidade humana como condição inerente a todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 agosto de 2016.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 26 outubro de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 agosto de 2016.

CECCHETTI, E. A Questão do Outro na Diversidade: Reflexões sobre o Diferente e as Diferenças na Cultura da Escola. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006, Santa Maria - RS. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM, 2006. v. 1. p. 01-12.

FERNANDES, I. A questão da Diversidade da Condição Humana na Sociedade. Revista da ADPUCRS - Associação dos Docentes e Pesquisadores da PUCRS, POA, p. 77 - 86, 18 dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

SILVA, A. L. Pluralidade e Diversidade: Pensar sobre a diferença e a sua emergência na escola. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 197-213, Jul.-Dez., 2013

SKLIAR, C. B. . A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista* (UFSC), Florianópolis, v. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. B.; DUCHATZKY, S. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, 2000.

SKLIAR, C.B. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO: PROMOVENDO CONHECIMENTO E DEBATE

Maria Inez Barboza Marques⁴⁸

Isabela Candeloro Campoi⁴⁹

Adriele de Souza da Silva⁵⁰

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) caracterizadas como espaços de produção de conhecimento devem ser entendidas, também, como entidades promotoras do respeito aos Direitos Humanos. Assim, a partir do entendimento de que as universidades públicas brasileiras em geral assumiram o compromisso com a formação de cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a dignidade humana e a não discriminação do acesso de todos(as), em especial aqueles(as) em situação vulnerável, aos diferentes saberes produzidos no âmbito do ensino superior, foi criado o CEDH, denominado inicialmente como Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade

⁴⁸ Prof^ª Adjunta no Curso de Serviço Social, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Atua no Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG).

⁴⁹ Prof^ª Adjunta no Curso de História, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Atua no Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG).

⁵⁰ Acadêmica na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Atua no Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG).

Humana no Ensino Superior e, posteriormente, como Centro de Educação em Direitos Humanos (Resolução 007/2016 em reunião do COU realizada no dia 28/07/2016 e publicada no site da UNESPAR no dia 01 de agosto de 2016).

O texto que compõe o projeto de criação do CEDH esclarece que a conquista do Estado Democrático de Direito confere às IES a corresponsabilidade pela promoção de valores de respeito à diversidade e de uma cultura de proteção e defesa dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o mesmo documento traz a ideia de que o desenvolvimento de uma cultura universal de Direitos Humanos no Ensino Superior demanda a implantação de políticas de inclusão das diversidades existentes em seu contexto.

Desta forma, com a proposta primeira de pensar a inclusão da diversidade no contexto da universidade, as ações promovidas pelo Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) do Campus de Paranavaí, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, nos últimos anos, além de atender ao público universitário, realizou atividades que ampliaram seu raio de ação para a comunidade em geral, aspecto fundamental da modalidade Extensão universitária, um dos tripés do Ensino Superior, junto com o Ensino e a Pesquisa.

Certamente, a principal contribuição das atividades promovidas pelo NERG diz respeito à

implementação de uma cultura em defesa da diversidade humana, na disseminação do conhecimento em detrimento de opiniões e ações pautadas na ordem do senso comum e que contribuem para a violação dos Direitos Humanos. Para tanto, é importante tratar do tema pelo viés histórico.

Ascensão histórica dos Direitos Humanos

Um dos fatos mais relevantes das transformações no que diz respeito às discussões sobre os Direitos Humanos durante o século XX, de acordo com Ruiz (2014, p. 59), “foi a consideração dos direitos sociais como parte dos direitos fundamentais do ser humano”, principalmente a partir da Revolução Mexicana de 1910 e da Revolução Russa de 1917. Este século deu início à disputa dialética de quais direitos deveriam ser reconhecidos e promovidos socialmente, conduzindo os Direitos Humanos à novas concepções.

Os horrores das duas grandes guerras mundiais que dizimaram populações de diversos países, paradoxalmente, tiveram importante papel no processo de internacionalização dos Direitos Humanos.

Após o término da Primeira Guerra Mundial houve tentativa de vários países de começar a estabelecer acordos mínimos para a convivência entre os diversos Estados-nações. Dois exemplos deste processo são: a criação da Liga das Nações – que, em linhas gerais, visava criar condições

pactuadas de resolução de controvérsias entre os diversos países; e a aprovação, em 1925, do Protocolo de Genebra – Proibição do emprego na guerra de gases asfixiantes, tóxicos ou similares e de meios bacteriológicos de guerra, que tinha evidente intenção de, em situações em que conflitos bélicos se mostrassem inevitáveis, proteger a vida de civis. [...]. A Segunda Guerra Mundial, com impactos ainda mais catastróficos sobre a humanidade: sessenta e um países participaram da guerra, com quarenta deles vivendo sangrentas batalhas em seus territórios; morreram sete milhões de alemães (outros sete ficaram sem ter casas para morar); o fascismo assassinou seis milhões de poloneses, seis milhões de judeus, vinte milhões de cidadãos da União Soviética – treze deles, civis. (RUIZ, 2014, p. 61-63-64)

Os horrores que aconteceram nas duas grandes guerras impulsionaram o reconhecimento e as pressões internacionais da necessidade de medidas que visassem impedir o retorno de enfrentamentos e ataques bélicos. Uma das medidas tomadas foi a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), em substituição à Liga das Nações. Já à época existiam documentos internacionais com o objetivo de estabelecer padrões de relações entre os países. Os debates no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) fizeram surgir, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fica evidente, segundo Ruiz (2014, p. 65), no texto da Declaração o enfrentamento existente entre as

perspectivas dos “liberais (que acentuam a afirmação de direitos civis e políticos – em vinte artigos) e socialistas (responsáveis pela previsão, ainda que em inferioridade numérica de artigos – apenas cinco – de direitos sociais)”.

O autor esclarece que o século XX ficou marcado pelo processo de prever direitos em cartas, tratados e documentos internacionais. Em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, aprovou o então artigo 5º da Declaração e o Programa de Ação de Viena:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus regimes políticos, econômicos e culturais. (MAZZUOLI [org.], 2005. p. 529 *apud* RUIZ, 2014, p. 68).

Entretanto, a forma de organização econômica, cultural, política e social do regime capitalista em suas distintas dimensões potencializa e amplia a violação das mais diversas dimensões dos Direitos Humanos, como os dizeres citados acima. No entanto, há de se destacar

que violações de Direitos Humanos não são exclusivas de países capitalistas. Conforme destaca Ruiz (2014, p. 69), “Elas foram marca constante do século XX também em experiências que se reivindicaram socialistas.” Porém, o autor argumenta que os resultados das experiências ditas socialistas são infinitamente superiores àqueles provocados pelo modo capitalista de produção.

Ainda de acordo com Ruiz (2014, p. 79), o início do século XXI caracteriza-se por velhos fenômenos sociais em novos tempos, “consequência da implementação do sistema capitalista e das tentativas da burguesia de ampliar a produtividade de seu capital”. Tais consequências atingem direitos fundamentais e indispensáveis para a vida.

Milhões de pessoas voltaram a ser dizimadas em guerras como as do Vietnã, da Coreia e inúmeras outras. Negros e mulheres continuam recebendo menos por trabalhos iguais, com os primeiros sendo as maiores vítimas da violência urbana (aqui é preciso, ainda, incluir o recorte etário) em diversos países, o capital continua construindo sua sustentação da exploração do trabalho de milhões de homens e mulheres, mantendo a propriedade privada dos meios de produção e causando fome, miséria e morte pelo mundo; a destruição da natureza dificilmente esteve em fase tão avançada na história da humanidade. O tratamento destinado a imigrantes pelo Brasil, pelos Estados Unidos e por países da Europa central, [...], também confirma esta relação. [...]. (RUIZ, 2014, p. 77-78).

Tonet (2009) reflete sobre as crises do sistema capitalista, ressaltando que a humanidade vem atravessando uma crise sem precedentes, que atinge todas as dimensões da vida. O autor traz à tona também a questão da reestruturação produtiva⁵¹ e do neoliberalismo⁵² que tiveram origem exatamente em um apelo do capital para tentar ludibriar o rebaixamento da taxa de lucro. Nesse contexto, todas as esferas (dimensões) da vida humana são atingidas, sejam elas de ordem política, religiosa, psicológica, pessoal, familiar, entre outras.

Os Direitos Humanos são relações sociais e históricas em transformações constantes, nesse âmbito existem manifestações dos interesses em conflito estabelecidos entre homens e mulheres em cada sociedade. Nesse enredo, é necessária a reflexão sobre a diversidade humana no contexto do sistema capitalista que passa historicamente por crises periódicas relacionadas aos problemas do processo de acumulação capitalista e da não distribuição da riqueza que é socialmente produzida.

⁵¹ Readequação do modo de produção capitalista a partir da década de 1970, do modelo taylorista-fordista para o modelo Toyotista.

⁵² Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970 que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia e ainda a desobrigação parcial do estado com as demandas oriundas das expressões da questão social.

Barroco (2006) esclarece que a diversidade se constitui em um componente da realidade social e está presente nas diferentes culturas, raças, etnias, gerações, formas de vida, escolhas, valores, concepções de mundo, crenças, representações simbólicas e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da humanidade na história. Nesse sentido, a diversidade é um elemento constitutivo do gênero humano e a afirmação de suas peculiaridades naturais e socioculturais.

Lippo e Fernandes afirmam que (2016, p. 26), “o desenvolvimento social da sociedade do capital não é compatível com a vida humana plena de dignidade e de espaço para toda a diversidade humana”. As determinações do sistema capitalista desenvolvem barreiras para a expansão das potencialidades da diversidade humana, separando, conseqüentemente, os produtivos dos não produtivos, os normais dos “anormais”, os belos dos feios.

A existência de uma cultura da “normalidade”, da padronização, leva ao não reconhecimento das diferenças e singularidades. As diferenças são peculiares à espécie humana. A subjetividade dos sujeitos, ainda não totalmente desvendada pelas ciências, se expressa de maneira singular, não seguindo a normas ou padrões. As relações sociais que são estabelecidas entre pessoas acompanham aquele padrão de normalidade, no qual os que se enquadram estão dentro e os que não se enquadram estão fora do acesso aos bens da sociedade. Há

severos processos sociais que resultam em segregações, discriminações e verdadeiras interdições para homens e mulheres que vivem sua vida sem acesso às riquezas produzidas. O lugar reservado no espaço social àqueles que têm alguma função de suas vidas limitada tem sido muito restrito, com inúmeras barreiras arquitetônicas e relacionadas ao preconceito. (LIPPO E FERNANDES, 2016, p. 26-27).

A base de uma estética produzida pelo sistema capitalista à estrutura social resulta em uma padronização do comportamento dos indivíduos, denominada pelos autores Lippo e Fernandes (2016) como sendo as “padronizações fabricadas”. Isto quer dizer que, as relações sociais entre os sujeitos são pré-determinadas por um conjunto de padrões construídos de como ser e agir, excluindo e reprimindo as diferenças individuais inerentes aos sujeitos.

As inúmeras barreiras sociais por que passam as pessoas com deficiência, as mulheres, os negros, a juventude pobre, os indígenas, as pessoas com identidades sexuais diferenciadas da heteronormatividade, entre tantas outras singularidades humanas, são a demonstração mais pontual e visível das interdições criadas nos processos sociais, em função do não reconhecimento das diferenças como parte do social. Essas barreiras são a falta de acesso, ou seja, a impossibilidade de fazer parte do mundo do trabalho, da

escola, da universidade, dos lugares de cultura, de lazer, de circulação, de transporte e das diversas formas de sociabilização.

Por isso o desenvolvimento de uma cultura universal de Direitos Humanos no Ensino Superior demanda o planejamento e a prática de ações afirmativas que possibilitem o acesso, a inclusão e a permanência de todas as pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação por deficiência (física, neuromotora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos permanentes ou temporários, que dificultam seu desenvolvimento educacional e social em iguais condições com os demais.

O CEDH e seus núcleos: contexto de criação

As universidades públicas no Brasil vivem em meio a esse cenário estruturado pelas condicionantes do sistema capitalista vigente. A aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos indicam uma série de ações a serem desenvolvidas pelas IES, entre elas, a criação e o fortalecimento de organizações como fóruns, núcleos, comissões e centros para a implementação de

políticas institucionais que garantam o direito de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos ao acesso, inclusão e permanência no Ensino Superior, bem como, colaborem com a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometidos com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do ser humano.

Em concordância com o referencial mencionado, a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, elaborou e aprovou seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), considerando a sua inserção regional, mas também mencionando as mudanças em curso na educação no século XXI. O texto do PPI (2012) problematiza a inserção das universidades no âmbito das mudanças societárias que vão se construindo no processo histórico.

O documento enfatiza as interferências dos organismos multilaterais que traçam políticas educacionais, visando ao atendimento de demandas capitalistas. Portanto, considera-se que o grupo envolvido com a construção do PPI tinha clareza da conjuntura adversa em que se instalaria a UNESPAR.

Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo⁵³ traçam políticas educacionais para os

⁵³ Nota extraída do próprio PPI: Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das

países pobres, visando atender às demandas do capitalismo nesse momento histórico, buscando a intelectualização do processo produtivo e a formação de consumidores (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2007; Kuenzer, 2005; Galuch e Sforzi, 2011). Além disso, preocupam-se com outros fatos impeditivos do crescimento do capitalismo mundial, tais como a exclusão, a segregação, a marginalização social das populações pobres, consideradas como ameaças à estabilidade e à ordem dos países ricos (PPI, 2012, p. 4).

O mesmo documento menciona as mudanças que vão sendo formatadas no contexto do capitalismo em processo de desregulamentação do capital, ou seja, o PPI da UNESPAR, em construção no ano de 2012, traz o reconhecimento de que o século XXI tem, na reestruturação do capitalismo, sua base para as exigências que passam a ser demandadas pelo mercado.

A contextualização do PPI é concluída, ressaltando que é necessário não se deixar seduzir por esse contexto em que as inovações educacionais estão pautadas em compromissos econômicos e políticos que têm a formação como resposta às demandas do mercado.

É indispensável que a escola não se deixe seduzir pelas inovações educacionais pautadas em compromissos econômicos e políticos de formação,

determinados pelos interesses de mercado, sobrepondo-se ao comprometimento com a formação de sujeitos. Ou seja, à universidade cabe oferecer conhecimentos e métodos que permitam reconhecer, no cotidiano, elementos que possam ser lidos e transformados a partir do referencial teórico apropriado no ambiente educacional formal, de forma que essa aprendizagem não seja apenas para o avanço acadêmico, e sim apresente relação com o mundo vivido (Duarte, 1999; Gentili & Silva, 2001; Sforzi, 2004). (PPI, 2012, p. 5).

Partindo das diretrizes supracitadas, o projeto para criação do CEDH, debatido e aprovado na 2ª Sessão do Conselho Universitário (COU) da UNESPAR, realizada no dia 28 de julho de 2016, no Auditório do Campus Curitiba II/FAP, fundamentou-se a partir do entendimento de que as universidades públicas brasileiras, em geral, assumiram o compromisso com a formação de cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a dignidade humana e a não discriminação do acesso de todos e todas, em especial aqueles e aquelas em situação vulnerável aos diferentes saberes produzidos no âmbito do Ensino Superior, a partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96).

O texto que compõe o projeto de criação do CEDH esclarece que as atuais demandas da Educação em âmbito nacional, principalmente na esfera pública de ensino, no que se refere ao atendimento às

diversidades, implicam no desenvolvimento de ações consonantes com a organização de um sistema educacional inclusivo, transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a favorecer a democratização do acesso ao pleno desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, do ponto de vista ético, a constituição do CEDH - UNESPAR se justifica pelo reconhecimento do direito de todos e todas ao desenvolvimento da condição humana em sua plenitude; na dimensão filosófica, está amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que advoga a favor da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania.

No aspecto legal, está fundamentado na Constituição Federal, mais especificamente no seu artigo 3º, que trata dos objetivos da República no inciso IV e estabelece como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no artigo 205, que explicita que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I), bem como o acesso aos níveis mais elevados

do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

O NERG de Paranavaí: ações e parcerias

Em conformidade com as normativas educacionais, o CEDH desenvolve-se através de métodos educativos, por meio de palestras, mesas redondas, rodas de conversa, sessões de filmes, entre outros eventos. O CEDH tem a finalidade de acolher a demanda e intervir na realidade para tornar o espaço universitário um verdadeiro universo de respeito às diferenças. Nesse sentido, o CEDH e os núcleos do Campus de Paranavaí têm gradativamente desenvolvido momentos de discussão com a comunidade interna e externa, sobre Direitos Humanos e suas diversas dimensões.

Deste modo, inseridos em tais perspectivas, em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento (PROGESP), o CEDH promoveu no decorrer de 2017 em todos os campi, o curso intitulado "Educação em Direitos Humanos: construindo respeito à diversidade e cultura de paz no ensino superior", para os(as) agentes/técnicos universitários, também para professores(as) e trabalhadores(as) terceirizados(as), visando ampliar o conhecimento a respeito dos Direitos Humanos, da educação especial e inclusiva, das relações de gênero e sexualidade, e das relações étnico-raciais.

O curso abordou o tema geral dos Direitos Humanos sob a perspectiva histórico-social, no sentido de esclarecer sobre a importância de ações afirmativas que possibilitem o acesso, a inclusão e a permanência de todas as pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação.

Após a realização do curso destinado aos agentes, o CEDH e seus núcleos do Campus de Paranavaí desenvolveram a proposta de ampliar o público do curso, envolvendo, para além de docentes, discentes e agentes universitários, profissionais da educação das redes pública e privada de ensino, comunidade e interessados em geral. O curso foi diluído em cinco sábados, de modo que em cada encontro foram trabalhadas as temáticas pelos (as) coordenadores (as) dos núcleos e do CEDH local.

Assim, ambos os cursos colaboraram com a formação de profissionais e acadêmicos (as) que foram sensibilizados (as) para uma atuação cidadã e de fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do ser humano.

Em outra proposta de atuação e com o intuito de promover o debate, o NERG juntamente com o Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas promoveram rodas de conversa com o objetivo de contribuir para a compreensão da diversidade sexual. As rodas aconteceram no decorrer do segundo semestre

de 2017 e contaram com a participação não só de docentes e discentes, mas também de pessoas da comunidade externa que desejassem participar. A figura a seguir apresenta o cronograma divulgado na época.

Figura 1- Cronograma das Rodas de Conversa



LOCAL: UNESPAR – Campus Paranavaí
HORÁRIO: 17h00

RODAS DE CONVERSA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO (NERG)		
DATA	SALA	TEMA
11/07/2017	56	Família e diversidade
15/08/2017	56	Compreendendo a diversidade sexual
12/09/2017	56	A força dos estereótipos: intolerância diante da diversidade sexual e de gênero
21/11/2017	53	O conhecimento como instrumento para construção do respeito à diversidade sexual e de gênero

Fonte: NERG/Paranavaí

O NERG também promoveu em 2017 o evento “Mesas Coordenadas: Trabalho e Interseccionalidades de Classe, Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade”, que contou com o apoio e participação de professores (as) e alunos (as) da Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (Fatecie).

Também no decorrer do segundo semestre de 2017 a professora Isabela Campoi, por conta de seu contato com as temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero já que tem orientado dissertações no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) nesta área, elaborou e executou o curso “Diversidade sexual na escola: formação de professores para o enfrentamento da homofobia”. Com carga horária de 20 horas foi ministrado aos sábados e contou com a participação de acadêmicos (as), professores (as) da rede e comunidade externa. Também em setembro de 2018, em parceria com a APP Sindicato, a mesma professora coordenou uma etapa do “Seminário da Diversidade” com carga horária de 10 horas.

O ano de 2018 se constituiu em um marco no que se refere às ações do NERG e do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas, pois, em janeiro de 2018, como parte do Programa Universidade sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná foi implantado o Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) que tem como objetivo principal promover o acolhimento e os atendimentos social, jurídico e psicológico gratuitos às mulheres que, em situação de violência, necessitem de proteção para que se assegure a tutela de seus direitos e a desvinculação do agressor, assim como promover ações de prevenção por meio de práticas

socioeducativas, articulação e mobilização social, visando o combate à violência contra as mulheres, bem como a conscientização da população acerca dos direitos deste público, objetivando o efetivo cumprimento da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006). Além disso, o NUMAPE traçou objetivos específicos como forma de assegurar uma trajetória clara das prioridades almejadas.

Ainda em 2018, o NERG juntamente com o Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas realizaram o “III Seminário sobre Gênero: Desafios de um contexto em retrocesso” nos dias 13 e 14 de junho, no Centro de Conferências da UNESPAR/Campus Paranavaí/PR. O evento teve o apoio de diferentes instituições⁵⁴.

Na noite de 13 de junho aconteceu a palestra: “Gênero e Diversidade Sexual: desafios de um contexto

⁵⁴ Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR - CEDH/Campus Paranavaí/PR; Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Paranavaí; Curso de Serviço Social UNESPAR/Campus Paranavaí/PR; Diretório Central dos Estudantes - DCE/UNESPAR/Paranavaí/PR; Frente Emancipada de Mulheres Empoderadas - FEME; Fundação de Apoio a UNESPAR/Campus Paranavaí/PR; Escritório Regional da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social - Paranavaí/PR; MB Gerencial; Núcleo Maria da Penha - NUMAPE/Paranavaí/PR; Núcleo do CRESS - NUCRESS/Paranavaí/PR; Secretaria Municipal de Assistência Social de Paranavaí/PR e 14^a Regional de Saúde de Paranavaí/SESA/PR.

em retrocesso” da professora Dra. Eliane Rose Maio, docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Na manhã do dia 14 aconteceu a mesa coordenada denominada “Homens, mulheres e violência: a dimensão afetiva da violência doméstica contra mulheres”. À tarde deste mesmo dia aconteceram as sessões de comunicações orais, as quais foram divididas em 4 eixos temáticos em 8 sessões coordenadas, num total de 53 comunicações orais. O evento encerrou nesta mesma data com uma mesa coordenada retratando as vidas de mulheres em sua diversidade através dos temas: “Mulheres negras: suas lutas e desafios de cada dia”, “Mulheres na luta pela terra”, “Invisibilidade lésbica e o preconceito explícito na sociedade” e “Transexualidade e transfobia: relato da vivência cotidiana.”

Vale lembrar que o evento contou com a exposição “COMO DAR O GRITO” da pintora e estudante do curso de História da UNESPAR de Paranavaí, Nayara Clemente, a qual, através de seus trabalhos de pintura expressou cenas do processo de emancipação das mulheres a partir de experiências de violência, tanto física quanto psicológica. Tal proposta teve o apoio da FEME - Frente Emancipada de Mulheres Empoderadas – coletivo feminista das estudantes do campus.

No final de 2018, com o apoio do NERG e da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos

Advogados do Brasil (OAB), da cidade de Paranavaí, foi criado o Coletivo LGBTI+, quando, por uma demanda dessa população, foi solicitado apoio de pessoas desse segmento, as quais vinham sofrendo diferentes tipos de violência no município. O coletivo é composto por militantes que são ativistas das causas LGBTI+, assim como por profissionais das áreas da Psicologia, Direito, Serviço Social, Saúde, entre outras, para acompanhar essa população em suas necessidades, especialmente no campo jurídico. Para além desse apoio direto, o Coletivo LGBTI+ vem realizando rodas de conversa em praça pública, no caso a denominada “Praça dos Pioneiros” em Paranavaí. Em 2019, foram realizadas duas rodas de conversa com os temas: “Dia do Orgulho Gay: 50 anos de Stonewall” e “Convivendo com HIV: diagnóstico, tratamento, pesquisas, mitos, preconceitos”. Também foram impressos panfletos de divulgação de um instrumento de denúncia, os quais têm sido distribuídos em eventos diversos, além, é claro, de espaços virtuais e redes sociais.

Figura 2- Panfleto de divulgação - Instrumento de Denúncia



EM CASO DE VIOLÊNCIA

- Identifique características de quem agrediu;
- Se possível, fotografe ou filme;
- Anote a placa do veículo;
- Identifique pessoas que testemunharam;
- Denuncie.

TESTEMUNHOU A VIOLÊNCIA?

- Não se omita. Apresente-se como testemunha;
- Ofereça auxílio;
- Aponte características de quem agrediu;
- Fotografe ou filme.

É importante **denunciar** para que a **violência** não fique impune.
Acesse: <http://goo.gl/XQZYLD>



Fonte: NERG/Campus de Paranavaí

Em relação aos atendimentos do público interno da UNESPAR, além da promoção de eventos informativos, o NERG tem feito atendimentos pontuais que se originam de conflitos pessoais ou de situações específicas as quais, por meio da mobilização de seus membros, têm sido resolvidas com sucesso.

Assim, através de parcerias e intervenções variadas, o NERG do Campus de Paranavaí tem procurado extrapolar os muros da universidade, reafirmando o

compromisso da UNESPAR com os Direitos Humanos, assumindo seu papel como instituição criadora e disseminadora de conhecimento, ou seja, comprometida com os preceitos do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Maria Lucia Silva. Ética, direitos humanos e diversidade. *Cadernos Especiais*. n. 37. Edição: 28 de agosto a 25 de setembro de 2006. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/etica-direitos-humanos-e-diversidade.html>. Acesso em 10/09/2016.

LIPPO, Humberto; FERNANDES, Idilia. *Diversidade e estética em Marx e Engels*. Campinas: Papel Social, 2016.

RUIZ, Jefferson Lee Souza. *Direitos Humanos e concepções contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2014.

UNESPAR. *Portaria 716/2016*. Designa Coordenadora e Vice do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade no Ensino Superior. Publicada em 6 de setembro de 2016.

UNESPAR. *Portaria 013/2016*. Nomeia professores e representante discente para comporem o CEDH do Campus Paranaíba/PR. Publicada em 24 de novembro de 2016.

UNESPAR. *Projeto Político Institucional* – maio de 2012. (Aprovado pelo Conselho Universitário Provisório em 21 de maio de 2012).

UNESPAR. *Projeto para criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior* – CEDH. Memorando 029/2016 – PROGRAD.

UNESPAR. *Relatórios da Base de Dados - Registros Acadêmicos. Perfil do Ingressante*. 2017. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/dados/inicial>. Acesso em agosto de 2019.

UNESPAR. *Resolução 007 de 2016-COU*. Aprova a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e seu Regimento Interno. Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/pauta_online/2018-3o-sessao-uniao-da-vitoria-1/alteracao-da-resolucao-007-2016-cedh-unespar-13.pdf/view. Acesso em agosto de 2019.

UNESPAR/CAMPUS PARANAÍ. *Projeto de criação do Núcleo Maria da Penha*. Termo de Cooperação - TC 15/2018, assinado no dia 02 de janeiro de 2018.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM ARTICULAÇÃO COM O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Fabiane Freire França*⁵⁵

*Claudia Priori*⁵⁶

*Wilma dos Santos Coqueiro*⁵⁷

⁵⁵ Fabiane Freire França – Professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão (UNESPAR). Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/ UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Coordenadora do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA) da UNESPAR Campus de Campo Mourão. E-mail: fabiane.freire@unespar.edu.br

⁵⁶ Claudia Priori – Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Doutora em História (UFPR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Docente no Programa de Pós-Graduação em História Pública, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ PROFHistória, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Eikos: Imagem e Experiência Estética (CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. E-mail: claudia.priori@unespar.edu.br

⁵⁷ Wilma dos Santos Coqueiro - Professora adjunta do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Doutora em Letras/área de concentração em Estudos Literários (UEM).

Introdução

Este relato tem como objetivo apresentar as ações e interlocuções do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (CNPq) da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – Campus de Campo Mourão. As experiências de ensino, pesquisa e extensão referem-se ao período de 2016 a 2019 e assinalam ações e articulações de pesquisas que contemplam os seguintes eixos: 1) Violência contra as mulheres; 2) Gênero, raça e formação docente; 3) Gênero e autoria feminina; 4) Projetos de Convivência. Neste sentido, são apresentados os caminhos metodológicos dessas pesquisas assim como os resultados com a finalidade de expandir e ampliar as discussões acerca da abordagem de Gênero, tanto no Ensino Superior, quanto na Educação Básica.

O Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG), assim como o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais (NERA) e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) compõem o Centro de

Membro dos grupos de pesquisa em Diálogos Literários e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), ambos da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Tem pesquisas na área de Literatura e Ensino e Literatura de autoria feminina. E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sendo implantado mediante Resolução nº 007/2016 nos sete *campi* da instituição como CEDH-LOCAL, no ano de 2016.

A implementação da resolução para a criação do CEDH nasceu da inquietação de reunir pesquisas já organizadas e desenvolvidas pela universidade com a intenção de expandir, contribuir e produzir pesquisas em rede por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que contemplam as temáticas relacionadas aos três núcleos.

Anterior à criação do CEDH, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC) originado em 2015, mediante inquietações das pesquisadoras e pesquisadores em reunir, articular, expandir e divulgar suas pesquisas, já vinha desenvolvendo ações e debates sobre gênero e suas interseccionalidades, como raça, etnia e sexualidade, tanto no âmbito da universidade quanto na sociedade. O GEPEDIC apresenta como objetivos:

a) colaborar para estudos e pesquisas no campo das interações humanas, das artes e da literatura, das subjetividades, das representações sociais, da diversidade e das práticas culturais, dos conflitos e violências, das relações étnico-raciais, das relações de gênero e sexualidades;

b) Investigar as diferentes expressões culturais, artísticas, bem como estética da existência, as subjetividades, as identidades, as diferenças, assim como a dinâmica da violência nas relações interpessoais;

c) Estimular o interesse de estudantes e jovens pesquisadores e pesquisadoras pela produção científica de caráter interdisciplinar e diversas abordagens teórico-metodológicas;

d) Realizar estudos que abordem as temáticas numa relação interdisciplinar, refletindo sobre as interseccionalidades nos mais variados espaços e contextos.

Tais objetivos coadunam com os interesses das duas linhas de pesquisas do Grupo: 1) Estudos de Gênero, Violência, Literatura e Artes; 2) Processos Formativos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidades; linhas que orientam as os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo grupo desde sua criação.

Como foco de análise deste relato destacamos algumas das ações do GEPEDIC-Campus de Campo Mourão articulado ao NERG, ambos espaços colaborativos dentro do campus/UNESPAR, no sentido de promover a educação para as relações de gênero, o combate às violências de gênero, aos variados tipos de

preconceito e discriminação, assim como a busca de garantia e preservação dos Direitos Humanos.

A instituição tem apoiado e dado suporte às ações voltadas às políticas públicas e educacionais que atendem grupos minoritários, como é o caso da Resolução 001/2016, que dispõe sobre o direito e inclusão do nome social nos registros acadêmicos com o objetivo de garantir o respeito à identidade de gênero de pessoas transgênero no âmbito da instituição e, conseqüentemente, evitar constrangimentos, preconceitos, violência e a evasão escolar dessas pessoas. Em direção semelhante, foi criada a Ouvidoria de Gênero, em 2019, com a finalidade de registrar e processar denúncias de ações preconceituosas, assédio de gênero, práticas sexistas ou qualquer tipo de discriminação relacionada a gênero e orientação sexual na esfera acadêmica. Além disso, qualquer membro da comunidade acadêmica pode registrar uma denúncia de violência ao CEDH de seu campus, seja ela referente a gênero, sexualidade, etnia, raça ou deficiência.

E com a intenção de conscientizar, prevenir e dialogar sobre as questões de gênero, o GEPEDIC tem promovido anualmente, desde 2016, o “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura”, (figura 1) que promove, de maneira interdisciplinar e dialógica, um instrumento de formação, interação e reflexão acerca das temáticas das relações de gênero, relações étnico-

raciais, das sexualidades e dos direitos humanos, voltadas tanto ao corpo discente, docentes, estudantes e professores(as) da Educação Básica de ensino e demais membros da comunidade interessada, acentuando também o caráter extensionista de suas atividades.

Figura 1 - Banner de divulgação do III Seminário em Educação, Diversidade e Cultura – Edição 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA (GEPEDIC/CNPq)

Cronograma de Encontros GEPEDIC (2019)

21/05
Educação para relações raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira
Delton Aparecido Felipe (UEM)
Lígeo Terresan Moreira

11/06
Escola sem Partido: judicialização como desescolarização da escola
(Alexandre Polizel - UTFPR)

02/07
Sexualidade na escola: a normatividade em ação
(Danielle da Silva Fehole - INTEGRADO)

13/08
As bruxas da América Latina: história, memória e ficção
(Lara Luiza Oliveira Amaral - UNESPAR)

17/09
Quais as possibilidades para pensarmos a diversidade no Ensino de Ciências? Queers, negritude e feminismo!
(Gustavo Pracinotto)

22/10
Na sombra da inocência púrpura: a violência contra a mulher na literatura e no cinema
(Mirian Cardoso - UEM)
Wilma Coqueiro - UNESPAR

Outubro
Oficina no Colégio Estadual Osvaldo Cruz (Profa. Edina Nascimento)
Na trilha das escrituras: racismo, misoginia e violência em contos de Conceição Evaristo
(André Eduardo Tardivo)
Ana Maria Soares Zukoski
Wilma Coqueiro - UNESPAR

08/11
Oficina: A Cultura Africana na Sala de Aula: Jogos Africanos Como Metodologia de Ensino
Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), sala D7 - Público Alvo: Acadêmicos da Unespar e Professores da Educação Básica
(Caio Juvaneli)
Valdete dos Santos Coqueiro

26/11
Experiências sobre a Educação Especial nas escolas
(Céres Ribas)
Maria Aparecida de Souza
UNESPAR

10/12
Gênero e diversidades nas mídias
(Fabiane Freire França)
Fabiana Simiguem
Vanessa Bocardi UNESPAR

Dia da semana: às terças-feiras
Horário de início: 18:00
Duração do encontro: 1h e 15 m
Local: Miniáudatório

Fonte: Arquivo do GEPEDIC/Campus de Campo Mourão.

Por meio das atividades promovidas pelo seminário de extensão e as articulações realizadas com a comunidade externa e com o próprio NERG, sistematizamos para a discussão do presente relato os seguintes eixos:

- 1) Violência contra as mulheres;
- 2) Gênero, raça e formação docente;
- 3) Gênero e autoria feminina;
- 4) Projetos de Convivência.

Os Estudos Culturais e a inclusão de minorias: trilhas teóricas e metodológicas

O GEPEDIC, ao realizar os encontros mensais do “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura”, tem se ancorado nos Estudos Culturais, visto esse escopo teórico ser um dos pilares de forte sustentação da *práxis* que norteia as reflexões relacionadas às minorias étnico-raciais e sexuais.

A emergência dos Estudos Culturais, sobretudo a partir da década de 60 do século XX, particularmente, nos EUA, alastrando-se, posteriormente, a outros países, faz emergir uma nova visão cultural calcada em questões ideológicas, mostrando que as produções culturais atualizam as características socioculturais inerentes ao momento de produção da obra artística. Segundo Johnson (2010), uma das premissas básicas dos Estudos Culturais é que a cultura é um campo de poder que produz profundas assimetrias na sociedade. Devido a isso, “os Estudos Culturais estão necessariamente e profundamente implicados em relações de poder” (JOHNSON, 2010, p.51). Com efeito, nas décadas de 60 e 70, auge dos Estudos culturais e contexto histórico-cultural de eclosão do multiculturalismo, emergem vários movimentos de contestação na busca por um espaço, por uma autonomia, por uma identidade própria, questionando os valores conservadores impostos. A

ampla revolução cultural abre espaço aos grupos marginalizados ou de minorias: mulheres, população negra e homossexuais. Nesse sentido que Johnson (2010) enfatiza que os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política, mas não se configura como um programa vinculado a um partido ou a uma tendência política particular. Na sua concepção, os Estudos Culturais devem envolver várias disciplinas ou áreas do conhecimento, pois “devem ser interdisciplinares (e algumas vezes antidisciplinares) em sua tendência” (JOHNSON, 2010, p.22).

Contudo, a princípio, os Estudos Culturais, apesar do seu potencial subversivo e questionador das estruturas sociais dominantes, apresentaram uma perspectiva estreita, por uma parcialidade masculina e de classe média, sem inserir as discussões acerca das questões de gênero em seus programas. A partir da publicação da obra *Women Take Issue*, em 1978, cuja coletânea de artigos criticava, de forma incisiva, os padrões construídos acerca do feminino e dava visibilidade ao Movimento Feminista, surgem novos questionamentos acerca da construção das identidades, com a introdução da variável relativa às questões de gênero aos critérios de classe social, já discutidos pelos Estudos Culturais.

Para Johnson, o Feminismo não marcou um desvio ou interrupção à política original do programa de pesquisa dos Estudos Culturais. Segundo ele, esse

movimento contribuiu para o surgimento de uma “nova esquerda”. Ainda segundo o autor, “Mais importantes, em nossa história recente, têm sido as críticas advindas dos movimentos das mulheres e das lutas contra o racismo” (JOHNSON, 2010, p.14). Assim, o Feminismo, em linhas gerais, na concepção de Bonnici (2007), foi um movimento internacional, histórico e muito diversificado, cuja meta política constituiu-se na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, ao procurar desnaturalizar a ideia das diferenças entre os gêneros.

Touraine (2001), por sua vez, destaca o caráter democrático, e não revolucionário – como se costuma pensar – do movimento feminista. A seu ver, ao conduzir grandes lutas de massa, transformar leis e afirmar e reconhecer direitos iguais, além das vitórias morais e da construção da consciência feminina, ele se pôs a serviço de uma sociedade democrática: “É, portanto, paradoxal (e finalmente inaceitável) dar uma explicação revolucionária a um movimento que antes e acima de tudo é democrático” (TOURAINÉ, 2001, p. 37). Essa ideia é compartilhada por Coonz (2012) ao afirmar que os temas relativos à família não são só assunto de mulheres, mas sim tema dos direitos humanos e conclui que “o feminismo do século XXI é sobre defender pessoas, não gêneros” (COONZ, 2012, p. 66).

Culler (1999) sublinha o fato de que os trabalhos com os Estudos Culturais buscam o entendimento da formação das identidades culturais, sobretudo das minorias. Já o teórico e crítico cultural jamaicano Stuart Hall (2003), que atuou no Reino Unido a partir da década de 1950, analisa o impacto da globalização na configuração das identidades na pós-modernidade. Segundo ele, vivemos uma crise das identidades, desde o final do século XX. Nesse sentido, ocorre uma fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2003, p.9). De acordo com ele, esse descentramento no mundo social e cultural dos indivíduos causa uma espécie de perda de si mesmo.

É nessa perspectiva, que é de fundamental importância, a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais que traz em seu bojo movimentos libertários como o Movimento Negro, o Feminismo e a defesa de grupos LGBTs, estudos voltados a reflexões acerca da constituição de identidades das minorias, que incluam os direitos historicamente conquistados, as lutas e demandas dessas categorias, as relações de poder que ainda incidem em violência, opressão e desigualdade, bem como formas de atuar que visem a conscientização, o respeito, a dignidade e a garantia de direitos a esses grupos.

Na formação docente das diversas licenciaturas, o processo de concepção de conteúdo disciplinar e cultural é sempre dialógico. No processo de formação baseada em novos paradigmas culturais, a sociedade pode problematizar suas aceções, seus juízos de valor social e é isso que promove a modificação das relações sociais, visto implicar nas formas de constituição das identidades culturais nesse contexto pós-moderno híbrido, plural e em constante mutação.

Com efeito, as edições do “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura” buscaram promover, no âmbito das relações entre a universidade e a sociedade, novas oportunidades de reflexão sobre o respeito e a valorização da diversidade de identidades presentes na contemporaneidade. A metodologia do GEPEDIC, por meio da realização das edições do “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura”, desde o ano de 2016, tem adotado a forma de um ciclo de estudos e reflexões de pesquisadoras e pesquisadores da UNESPAR e outras instituições (UEM, Integrado, UTFPR, Unicampo) que discutem, de forma interdisciplinar, as relações de gênero, relações étnico-raciais e sexualidades na atualidade, por meio de abordagens histórica, educacional, literária e artística, levando em consideração o percurso histórico de práticas e representações dessas relações. Em cada encontro mensal, ocorrido nas dependências da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, os (as)

proponentes do encontro, contemplam um tema (figura 2), especificado no cronograma, mediante a utilização de recursos didáticos variados, à sua escolha, tais como: textos teóricos (disponibilizados previamente ao público alvo), filmes/documentários, obras literárias, objetos artísticos, artigos de publicidade, entre outros. O tema abordado é apresentado pelos (as) proponentes, e logo em seguida, é aberto espaço para o diálogo com as pessoas presentes, estimulando e intermediando as reflexões, troca de experiências, relatos, etc.

Figura 2 – Encontro mensal do GEPEDIC/Campus de Campo Mourão – Edição 2017



Fonte: Arquivo GEPEDIC/Campus de Campo Mourão

E ainda, seguindo essa metodologia, os (as) proponentes, conforme cronograma, fazem incursões

em escolas estaduais, ao longo do primeiro e segundo semestres do ano letivo, estreitando o diálogo com a sociedade em ações extensionistas e na perspectiva de ampliar o debate dentro das escolas, propiciando maior formação e percebendo *in loco* como as temáticas da diversidade, das relações de gênero, do combate às violências, dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e sexualidades são recebidas pelas turmas específicas e pelos(as) professores (as) da Educação Básica.

Com a articulação ao NERG, o GEPEDIC realizou parcerias com a comunidade acadêmica e externa para promover outras ações de convivência e qualidade de vida para a comunidade acadêmica. Na sequência apresentaremos algumas das experiências com base nos eixos selecionados.

Experiências e vivências

No que diz respeito ao eixo: **1) Violência contra as mulheres**, foram realizadas discussões sobre a violência doméstica, a história da Lei Maria da Penha e as masculinidades tóxicas. Para tanto, foram organizadas palestras, vídeos, leituras de imagens, debates, dinâmicas e registros que abordam questões de desigualdade de gênero e violência doméstica. O cronograma de ação foi iniciado em março de 2017

quando, por ocasião do Dia Internacional da Mulher, a professora Wilma dos Santos Coqueiro apresentou no Patronato de Campo Mourão uma palestra acerca das contribuições do Feminismo para a inserção social e cultural feminina e os desafios das mulheres do século XXI. Em junho de 2017, ocorreram as observações das ações educativas promovidas em parceria com o Programa Patronato, seguidas das regências das alunas do curso de Pedagogia e finalizadas com duas palestras proferidas pelas docentes atuantes do NERG. Em meados do ano, para finalizar as atividades em parceria com o Programa Patronato, foram realizadas duas palestras: A professora Claudia Priori ministrou a palestra sobre violência doméstica e a professora Fabiane Freire França ministrou a palestra sobre masculinidades tóxicas aos assistidos do Subprograma Basta. Ainda, em meados do ano de 2017, a professora Claudia Priori participou da Jornada Acadêmica de Ciências Humanas, promovida pela Unicampo, palestrando sobre o tema “Violência contra as Mulheres e as relações de gênero”, ampliando a discussão para a comunidade universitária e externa. E, finalmente, em novembro de 2017, por ocasião do Dia da Consciência Negra, a professora Wilma dos Santos Coqueiro apresentou, a convite da diretora do Colégio Estadual Oswaldo Cruz, uma palestra que refletia sobre as desigualdades sociais e a violência de gênero, sobretudo

em relação às mulheres negras, que têm menos oportunidades de escolarização e inserção social e são as maiores vítimas da violência doméstica. A questão que norteou a reflexão foi “O que é ser mulher negra hoje no Brasil?”, concluindo que elas são vítimas de uma dupla marginalização: “ser mulher em uma sociedade machista, e ser negra numa sociedade racista” (MUNANGA, 2006, p. 133). Foram ainda ministradas palestras, pelo GEPEDIC, acerca da violência sexual e relações de gênero, desde 2016, ações que continuam sendo realizadas até a presente data.

No ano seguinte, 2018, foi realizada mais uma ação do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG), em parceria com o Programa Patronato, no subprograma Basta. A professora Fabiane Freire França foi convidada pelas professoras e as acadêmicas do curso de Pedagogia, para dialogar com o grupo sobre o tema das Masculinidades, refletindo o porquê precisamos falar sobre os homens. Também, em 2018, foi proposta a pesquisa “Violência de gênero na universidade: rompendo o silêncio e construindo ações de enfrentamento”, sob a coordenação da professora Claudia Priori em participação com integrantes do NERG e GEPEDIC/Campus de Campo Mourão, que promoveram debates, levantamento de dados mediante formulários online disponibilizados às docentes do campus, que os responderam voluntariamente, o que

permitiu identificar como é o cenário das relações de gênero no âmbito do trabalho na universidade e que relações de poder o permeiam. A proposta inicial era ouvir docentes, agentes e estudantes, assim como desenvolver uma pesquisa em rede envolvendo outros *campi* da instituição, porém, por falta de recursos humanos e condições necessárias para sua execução acabou não se tornando viável sua concretização para o presente momento.

O eixo que trata de **2) Gênero, raça e formação docente** evidencia as discussões vinculadas às práticas de estágios de três estudantes do curso de Pedagogia e foram vinculadas ao Projeto de extensão Cine Educação, coordenado pela professora Divania Rodrigues, com a colaboração das docentes: Fabiane Freire França, Aline Lima, Suzana Morgado e Wanessa Gorri do curso de Pedagogia da instituição. Como público alvo o projeto envolve docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar, tanto no Ensino Superior, quanto da Educação Básica. Nesse sentido, foram utilizados três filmes que abordam questões presentes no cotidiano escolar como: infância, diversidade, gênero, raça e etnia. A intervenção voltada a prática do estágio supervisionado em Gestão Escolar foi iniciada com o tema gênero e infância por meio do filme “E buda desabou de vergonha”, produzido no ano de 2007, dirigido por Hana Makhmalbaf. Após a exibição do filme,

foram realizadas discussões sobre gênero, etnia e infância por meio de questionamentos para pensar a gestão escolar. Posteriormente foram trabalhadas questões de gênero e diversidade por meio do filme “O sorriso de Monalisa”, dirigido por Mike Newell. O filme refere-se a década de 1950, em um tempo em que o papel das mulheres era ainda mais rígido. Para finalizar o ciclo, foi exibido o filme “Histórias Cruzadas”, lançado em 2011, sob direção de Tate Taylor, que trata dos temas de raça e etnia, especialmente do papel da mulher negra na sociedade. As atividades foram realizadas durante seis encontros, nos períodos diurno e noturno, no segundo semestre de 2017, no campus de Campo Mourão.

No segundo semestre do ano de 2018 as discussões também estiveram vinculadas às práticas de estágios de estudantes do curso de Pedagogia, orientadas pela professora Suzana Morgado e foram vinculadas ao Projeto de extensão “Cine Educação”. Como público alvo tivemos docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar, tanto no Ensino Superior, quanto da Educação Básica. Nesse sentido, foram utilizados quatro filmes 1) “Campo Grande” (Brasil, França, Sandra Kogut) 2), “Indomável Sonhadora” (Estados Unidos da América, Benh Zeitlin), 3) “Minha vida de cachorro” (Suécia, Lasse Hallström) 4) “O garoto da bicicleta” (França, Bélgica, Itália, Jean-Pierre Dardenne,

Luc Dardenne), que abordam questões presentes no cotidiano escolar como: infância, afetividade, abandono e condições socioeconômicas.

Em relação às atividades relacionadas ao item **3) Gênero e autoria feminina**, as discussões acerca das questões de gênero têm sido bastante recorrentes na literatura de autoria feminina que, por séculos, foi silenciada e oprimida, não encontrando espaço em um cânone literário que reflete as relações de poder instauradas em uma sociedade de base patriarcal. Nesse sentido, entre as discussões promovidas sobre a autoria feminina e o espaço ocupado pelas mulheres no mundo das artes, podemos destacar as seguintes: a) em 2016, a professora Wilma dos Santos Coqueiro e Lara Luiza Oliveira Amaral, graduanda em Letras, propuseram uma discussão acerca da obra “Um teto todo seu”, da ensaísta e romancista britânica Virgínia Wolf, um dos grandes nomes da Primeira Onda Feminista, abordando questões sobre as dificuldades, de diversas ordens, desde a financeira até a falta de incentivo, que tolheram, por séculos, a entrada feminina no universo literário; b) em abril de 2017, a professora Wilma dos Santos Coqueiro apresentou a discussão acerca do “Empoderamento da mulher contemporânea” (ver figura 3); c) em maio de 2018, em parceria com o acadêmico do curso de Letras, André Eduardo Tardivo, a professora continuou as discussões acerca do

silenciamento das mulheres na seara literária, por meio da apresentação da palestra “Invisibilidade feminina no universo artístico: relações entre a literatura e gênero em ‘Esta Valsa é minha’, de Zelda Fitzgerald”, refletindo, por meio do romance autobiográfico da autora, como, apesar do talento, ela viveu à sombra do marido escritor famoso, o que a levou à loucura e ao encarceramento em uma clínica psiquiátrica, por muitos anos, até a trágica morte em um incêndio na clínica; d) ainda em 2018, no mês de outubro, o acadêmico André Eduardo Tardivo e a egressa Ana Maria Soares Zukoski (mestranda na UEM), ambos do curso de Letras, sob a orientação da professora Wilma dos Santos Coqueiro, promoveram uma oficina para a Educação Básica, para cerca de 100 alunos(as) do curso de formação docente, do Colégio Estadual de Campo Mourão, intitulada “Literatura e estudos de gênero: releituras contemporâneas dos contos de fadas”, com foco na reflexão acerca dos arquétipos femininos presentes nos Contos de fadas, visando refletir sobre a representação feminina na sociedade ao longo dos séculos.

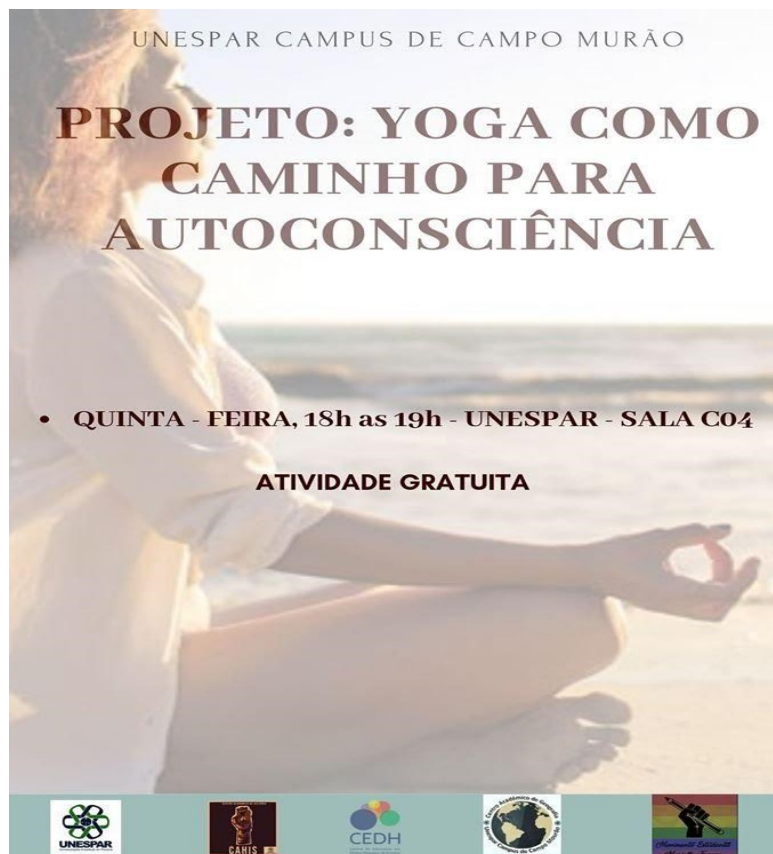
Figura 3 – Encontro do GEPEDIC-Campus de Campo Mourão.
Edição 2017



Fonte: Arquivo do GEPEDIC/Campus de Campo Mourão.

Já o eixo **4) Projetos de Convivência** evidencia ações em conjunto com estudantes e profissionais que propiciaram projetos e atividades que contemplam a convivência, momentos de reflexão, de valorização e respeito ao corpo, tais como a) escuta psicológica; b) yoga como caminho de meditação e autoconsciência; c) dança contemporânea.

Figura 4 - Projeto de Convivência – Yoga no Campus



Fonte: Arquivo do CEDH-Campus de Campo Mourão.

Quanto às atividades de escuta psicológica, foram iniciadas com o convite à coordenação do curso de Psicologia da Unicampo para estabelecer parcerias com profissionais voluntários da área para a realização de atendimentos no Campus de Campo Mourão. A partir disso, a UNESPAR e a Unicampo firmaram Convênio de realização do estágio supervisionado dos (as) profissionais do curso de Psicologia da UNICAMPO, no Campus de Campo Mourão, em formato de plantões psicológicos, que têm acontecido desde 2017 sempre no segundo semestre do ano letivo. O campus de Campo Mourão tem sido um campo de estágio, para um grupo de seis estudantes, que se revezam no Plantão

Psicológico, atendendo mediante a escuta psicológica, especialmente estudantes dos diversos cursos de licenciaturas e bacharelados. O Convênio tem contribuído tanto para a formação profissional dos/as estagiários (as) de Psicologia, quanto promovido um espaço de escuta para os (as) estudantes do campus, colaborando para o bem-estar, enfrentamento de dificuldades no desempenho acadêmico, bem como nas relações sociais dentro e fora da universidade que impactam direta ou indiretamente a vida dessas pessoas.

Em relação aos projetos intitulados “Yoga como caminho para meditação e autoconsciência” e “Dança contemporânea”, os (as) profissionais firmaram termos de trabalho voluntário com o CEDH no segundo trimestre de 2019 e disponibilizam aulas gratuitas para a comunidade acadêmica. Ambos projetos tiveram iniciativas do Movimento Estudantil de Campo Mourão, sob organização do estudante Lucas Alexandre de Lima, representante discente do CEDH Local. O professor de Yoga, Alfredo Simões Pires Neto, oferece aulas uma vez por semana, enquanto a professora de dança contemporânea, Eduarda Couto, ministra aulas de dança duas vezes por semana, ambos na UNESPAR. Vale destacar que três integrantes que participam ativamente das aulas de dança se apresentaram no lançamento dos livros "O espaço geográfico mourãoense: o tempo e sua

construção” e “Geografia: Reflexões e práticas geográficas”, no Teatro Municipal de Campo Mourão, o que denota mais uma vez a inserção e diálogo social da universidade com a comunidade externa. A coreografia apresentada foi "Cecília - Ana Vitória" de composição da referida professora. Ambos os projetos propiciam a melhora da qualidade de vida e saúde mental das pessoas envolvidas.

Considerações finais

Para os (as) acadêmicos (as), em especial dos cursos de licenciatura, e também dos bacharelados, além do aspecto da formação acadêmica e intelectual, as ações do GEPEDIC junto ao NERG oportunizaram e oportunizam um panorama de diferentes abordagens que constituem historicamente as relações de poder, de gênero, as sexualidades e as questões étnico-raciais. E para a comunidade externa, especialmente professores (as), pesquisadores (as) e estudantes de outras instituições de Ensino superior e da Educação Básica, propicia um espaço de debate, formação e educação para a diversidade, para os direitos humanos e temas correlatos, contribuindo para a discussão no cotidiano escolar. No âmbito pedagógico, portanto, é fundamental que os cursos voltados à formação docente e profissional promovam eventos, cursos de extensão, grupos de discussões e palestras que visem, discutam e

aprofundem temas relacionados às questões da atualidade, considerando-se os vieses do ensino, da pesquisa e da extensão e, também, da cultura.

Desse modo, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, que congrega pesquisadoras e pesquisadores, docentes e discentes dos cursos de História, Pedagogia e Letras, tem atuado de forma interdisciplinar, e em articulação especialmente com os núcleos NERG e o NERA, que compõem o CEDH-Centro de Educação em Direitos Humanos, na ampliação e divulgação de questões pertinentes e concernentes às relações de gênero, sexualidades, raça e etnia, em um esforço comum e articulado para alavancar a formação docente e profissional numa perspectiva mais humanizada, voltada para os temas considerados “sensíveis” e atinentes às demandas plurais do século XXI.

Assim, concluímos que para a formação docente e profissional – inicial e continuada – o processo de concepção de conteúdo disciplinar e cultural é sempre dialógico. E que a compreensão de aspectos socioculturais, pode contribuir para a sociedade modificar suas aceções, valorizar novos saberes, reconhecer distintos (as) sujeitos (as) como protagonistas de suas histórias, promover a transformação das relações sociais,

que são permeadas por experiências e vivências tão diferentes umas das outras.

Em suma, o GEPEDIC, em articulação ao NERG, tem proporcionado novas oportunidades de reflexão sobre o respeito às diferenças, a valorização da diversidade de identidades presentes na contemporaneidade, o combate a todo e qualquer tipo de preconceito e violência, a valorização dos direitos humanos, a promoção de espaços de convivência mais humanizados dentro da universidade e o reconhecimento da pluralidade, dos múltiplos tipos de pensamentos, vivências e experiências humanas, que são constitutivos das identidades culturais e que estão em constante mutação.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. *Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá; Eduem, 2007.

CEVASCO, Maria Eliza. *As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COONTZ, Stephanie. O mito do declínio masculino. *The New York Times*. New York, 29 set. 2012. Disponível em: http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Stephanie_Coontz&prev=/search?q%3Dstephanie%2Bcoontz%26biw%3D1366%26bih%3D619. Acesso em: 09 mar. 2014.

CULLER, Jonathan. Literatura e Estudos Culturais. In: _____. *Teoria Literária: uma introdução*. (trad. Sandra Vasconcelos). São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 168-179, dez/fev. 2005-2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Organização Liv Sovic. Tradução Adelaide La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy; Claudia Álvares; Francisca Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org. e trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire (Orgs.). *Educação, Diversidade e Cultura*. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

RAGO, Margareth. Adeus ao Feminismo? Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil. *Cadernos AEL*, n. 3/4, 1995/1996.

SCOTT, Joan. Os Usos e Abusos do Gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, p. 327-351, Dez. 2012.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, vol.27, n 54, p.281-300, jul. – dez. 2007.

TARDIVO, André Eduardo; COQUEIRO, Wilma dos Santos. A representação feminina no romance autobiográfico de Zelda Fitzgerald. *Revista Ágora*. Cerro Grande, n. 26, p. 141-159, jul-dez. 2018.

TOURAINÉ, Alain. *O Mundo das Mulheres*. Tradução Francisco Morás. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Tradução Vera Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Mariana Moran*⁵⁸

*Valdete dos Santos Coqueiro*⁵⁹

*Fabiane Freire França*⁶⁰

⁵⁸ Professora adjunta do departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná (PRPGEM/UNESPAR). Doutora e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geometria (GEPEG). E-mail: marianamoránbar@gmail.com

⁵⁹ Professora assistente do colegiado de Matemática da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campus de Campo Mourão. Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática de Campo Mourão (GEPMECAM) e do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), ambos da UNESPAR, Campus de Campo Mourão.

E-mail: vcoqueiro@yahoo.com.br

⁶⁰ Professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campus de Campo Mourão. Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Coordenadora do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA) da UNESPAR/Campus de Campo Mourão.

E-mail: fabiane.freire@unespar.edu.br

Introdução: Caminhos e contextos

Neste texto apresentaremos reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais na Universidade e nas escolas, e também o uso da etnomatemática como uma abordagem para o ensino da matemática. Tais reflexões foram realizadas por meio de relatos de experiências e resultados do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e do projeto de ensino intitulado “O Laboratório de Ensino de Matemática e possíveis contribuições na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”, realizado no Laboratório de Ensino do curso de Matemática, na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campus de Campo Mourão. Estas experiências de ensino e pesquisa ocorreram no período de 2013 e 2019. Neste sentido, são apresentados os caminhos metodológicos dessas pesquisas e seus resultados, como também sugestões de jogos africanos de matemática com a finalidade de expandir e ampliar as discussões acerca das africanidades, tanto no Ensino Superior, quanto na Educação Básica.

Nos anos de 1980, as investigações que buscavam relacionar o ensino e a aprendizagem da Matemática com questões socioculturais da época, tiveram destaque no campo de pesquisa da Educação Matemática. A partir disso, a Educação Matemática pôde ser entendida como uma área que corresponde aos interesses socioculturais

e políticos da sociedade. Fiorentini e Lorenzato (2006) declaram que diversas pesquisas, no âmbito da Educação Matemática, vêm sendo realizadas com o objetivo de relacionar a cultura da Matemática escolar com a cultura da Matemática que o (a) aluno (a) traz para a escola.

Para D'Ambrósio (2005), esse é um dos efeitos da tendência de globalização que busca amenizar, ou eliminar, as diferenças. Mas, o pesquisador destaca que os sistemas educacionais são os mais afetados com essas mudanças, pois estes são pressionados por avaliações internas e externas, de caráter competitivo que forçam a eliminação desses componentes sociais e culturais.

Assim, surgem projetos de ensino e extensão, no âmbito das Universidades, que buscam recuperar traços de uma cultura, de manifestações de tradições e de relações étnico-raciais com o objetivo de contribuir para a diversidade cultural na Educação.

O Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais no contexto da UNESPAR

O Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) é um exemplo desses projetos. O NERA nasceu em conjunto com o Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), ambos concentrados no

Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sendo implantado nos sete *campi* da instituição como CEDH-LOCAL, no ano de 2016 pela Resolução nº 007/2016.

Convém destacar que, antes mesmo da implementação da resolução supracitada, a Universidade já apresentava projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados às temáticas que envolvem os três núcleos. É o caso da oficina intitulada “Jogos Africanos: Possibilidade de exploração nas aulas de Matemática”, foco deste texto. A universidade preocupa-se com as políticas educacionais e atende a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em direção similar, a universidade se compromete ainda na formação docente para atender as demandas da Educação Básica no que diz respeito à Lei nº 10.639 de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

França e Felipe (2018), em pesquisas realizadas com docentes de 2008 até 2014, observaram que existem dilemas acerca da formação profissional, bem como tensões teóricas nas práticas de ensino diante de conflitos étnico-raciais na escola e em específico na sala de aula, sobretudo devido à miscigenação e aos

processos de branqueamento legitimados desde o processo de colonização brasileira. Dessa forma, argumentam que “o ensino de história e a cultura afro-brasileira ao se organizar como estratégia de resistência é que implica em compreender como o discurso sobre miscigenação opera em nossa sociedade.” (2018, p. 44).

Nesse sentido, para Apple (2001, p.65), “a política do branqueamento tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizações que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero, mesmo contra seus interesses”. Contrapondo esta política de branqueamento é que a universidade apresenta propostas para a reparação, o reconhecimento e a valorização da cultura negra e africana nos conteúdos e currículos.

Com a intenção de garantir esta valorização, o NERA apresenta objetivos específicos, tanto na formação da equipe quanto nas propostas e estratégias traçadas com as pessoas envolvidas no núcleo. A própria Resolução nº 007/2016, já mencionada, prevê a sistematização do Núcleo com uma coordenação, vice-coordenação e colaboradores da instituição. A ideia inicial era que docentes envolvidos com pesquisas, ensino e extensão relacionados às temáticas de educação étnico-raciais se disponibilizassem a participarem do núcleo e atendessem aos objetivos previstos na resolução, dentre eles:

I. Manter um espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência de pessoas discriminadas por motivos étnico-raciais na UNESPAR;

II. Promover estratégias educacionais que combatam a xenofobia, atenuando o impacto da discriminação contra estrangeiros por preconceitos históricos, religiosos, culturais, territoriais, entre outros;

III. Desenvolver estratégias de ações educacionais que promovam a descolonização material e epistemológica provenientes de experiências de dominação e subalternização, enfrentadas pelas populações negra e indígena;

IV. Oferecer apoio à comunidade acadêmica no que se refere aos desafios vivenciados nas relações étnico-raciais na universidade, criando procedimentos de mediação dos processos educacionais e de combate a todas as formas de violência decorrentes da segregação e do preconceito.

Ocorre que o NERA-Local de Campo Mourão ficou por um período sem coordenação, por não haver no quadro docente da instituição, pessoas interessadas em assumir as funções do núcleo, ou que estivessem diretamente envolvidas tanto com as questões da população negra, quanto com a indígena. Reconhecemos que os trabalhos aqui desenvolvidos contemplam especificamente questões relacionadas a um dos eixos de

discussões do NERA, que são voltadas à cultura negra. Precisamos ainda fortalecer laços e estabelecer parcerias com grupos e pesquisas sobre a população indígena.

Todavia, tanto ao apoio oferecido à comunidade acadêmica quanto às relações étnico-raciais, a coordenação do NERA pode destacar algumas ações realizadas durante o ano de 2019 que contemplam o combate à violência, ao preconceito e segregação social. Dentre elas, a realização de encontros de grupos de pesquisa, palestras, ciclos de exibição de filmes que dialogam com a temática e envolve tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade externa.

Há ainda outros objetivos que caracterizam as dimensões do NERA,

V. Criar e manter atualizado um banco de dados com informações étnico-raciais de alunos inscritos e admitidos no concurso vestibular; acompanhar o vestibular indígena e manter atualizados os dados sobre a permanência desses alunos e conclusão dos cursos ofertados no campus, com finalidade de avaliação diagnóstica e colaboração com políticas públicas de inserção social de grupos vulneráveis;

VI. Promover discussões político-pedagógicas entre colegiados e centros de área visando ações que atendam às exigências das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a formação superior em diálogo com a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura da África e dos Afrodescendentes, bem como da cultura Indígena;

VII. Acompanhar e assessorar os grupos de pesquisa, cultura e extensão, projetos de ensino, iniciação científica e extensionista que atravessem a temática das relações étnico-raciais;

VIII. Trabalhar de forma articulada com o CEDH local, os demais NÚCLEOS do *campus* e a CUIA local, quando houver;

IX. Atualizar e disponibilizar informações sobre as ações do NERA para o CEDH local e/ou outras instâncias institucionais, quando solicitado, para finalidade de diagnóstico, planejamento e avaliação de impacto das ações do CEDH, bem como para sua divulgação;

X. Promover a divulgação constante das ações do NERA junto à comunidade bem como a acessibilidade das informações disponibilizadas, observando o fortalecimento da identidade visual e comunicacional da UNESPAR.

O Laboratório de Ensino de Matemática e a Etnomatemática

O projeto de extensão “O Laboratório de Ensino de Matemática e possíveis contribuições na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”, desenvolvido no Laboratório de Ensino do curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, teve como objetivo realizar um trabalho com acadêmicos (as) do curso de matemática, estudantes e professores (as) da Educação Básica, num

contexto de Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Foram realizados oficinas e cursos em busca do seguinte objetivo: capacitar esses (as) profissionais para que utilizem os materiais que compõem o Laboratório de Ensino de Matemática em prol da aprendizagem da Matemática. Além disso, também tem elaborado e executado propostas de formação inicial e continuada, pautadas na etnomatemática, que visam a miscigenação em nossa sociedade.

De acordo com a Lei nº 10.639/03, institui-se a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nos estabelecimentos de ensino da rede básica. Nesse sentido, o curso “Jogos Africanos: possibilidade de exploração nas aulas de Matemática” teve como objetivo construir algumas possibilidades com alguns jogos africanos para as aulas de Matemática, mostrando a diversidade dessa cultura milenar e valorizando o conhecimento dessa matriz da formação étnica brasileira. Construimos e realizamos atividades com os seguintes jogos africanos: Oware Fácil, O Verdadeiro Oware, Awelé, Shisima, Tsoro Yematatu, Dara, Borboleta, Fanorona, Yoté e Anel Africano. Este curso contou com a participação de professores (as) de Matemática da Educação Básica e acadêmicos (as) do Curso de Matemática.

Por meio dessa oficina, os (as) participantes puderam perceber a Matemática existente nesses jogos,

pois eles contemplavam partes da geometria, aritmética e raciocínio lógico, exigidos durante sua construção e utilização. Além disso, os (as) participantes conheceram um pouco da história e da cultura afro, também, por meio de um vídeo que confeccionamos com o intuito de contextualizar o conteúdo. O curso totalizou 8 horas, tendo sido realizado no período da manhã e tarde, no Laboratório de Ensino de Matemática da UNESPAR – Campus de Campo Mourão.

Em vista disso, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais na Universidade e nas escolas, e também o uso da etnomatemática como uma abordagem para o ensino da matemática.

Uma proposta de Etnomatemática

Em um ambiente de sala de aula, assim como num contexto universitário, cada indivíduo percebe a realidade e interpreta as suas manifestações, de diferentes formas. Ubiratan D'Ambrósio (2005), professor, historiador e filósofo das Ciências, precursor da etnomatemática, distingue a percepção da realidade do indivíduo em 4 aspectos: realidade individual, social, planetária e cósmica.

O pesquisador explica que a realidade individual considera as dimensões sensorial, intuitiva, emocional e

racional. A realidade social consiste em reconhecer a essencialidade do outro. A realidade planetária alerta sobre a dependência do patrimônio natural e cultural, assim como a responsabilidade na sua preservação. E, a realidade cósmica, direciona-o a transcender espaço e tempo, sua própria existência, e busca explicações e historicidade (D'AMBRÓSIO, 2005).

Desse modo, a maneira como o indivíduo compreende a realidade, influencia na sua construção do conhecimento, já que o meio age diretamente na evolução de sua aprendizagem. Além disso, sob o ponto de vista da etnomatemática, um dos maiores problemas da humanidade está na relação entre o indivíduo, a sociedade e a natureza. A harmonização dessa relação constitui uma ética maior que D'Ambrósio chama de ética da diversidade (2011).

Pensando nos aspectos supracitados, o Programa Etnomatemática tomou forma em meados da década de 1970, do século passado. D'Ambrósio (2005) explica que embora seu nome remeta à matemática, tal programa estuda a evolução cultural da humanidade em manifestações matemáticas.

A etnomatemática surgiu da análise das práticas matemáticas em variados ambientes culturais que tem como ponto de partida o exame da história das ciências e da humanidade, das artes e das religiões em várias culturas, comunidades, povos e nações (D'AMBRÓSIO,

2005, 2011). Por meio da Matemática, ela aproxima indivíduos de diferentes culturas e entendimento do mundo oferecendo uma gama de conhecimento além do matemático.

Portanto, falar dessa matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo em se tratando de indígenas ou afro-americanos ou outros não-europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas, além de trazer a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construído pelo dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 114).

Desta forma, quando se desenvolve um trabalho pautado na etnomatemática, é possível estabelecer um diálogo entre a cultura africana e os conteúdos matemáticos num contexto da sala de aula. Zaslavsky (2009) relata que alguns professores de Lesoto, um país situado no sul da África, incentivam seus alunos a jogar alguns jogos africanos, pois um estudo recente mostrou que o desempenho dos alunos nas aulas de Geometria era muito melhor do que daqueles que nunca jogaram. Além disso, há indícios de que os mercadores africanos se destacavam na aritmética mental com números grandes.

Por isso, uma das propostas desse texto é apresentar alguns jogos africanos que potencializam as habilidades dos (as) alunos (as) em matemática e que possibilitam o pensamento crítico. Além disso, as atividades propostas podem se enquadrar no currículo de matemática e proporcionar a apreciação da história e da cultura africana pelos (as) estudantes. Por meio do uso dos jogos africanos

[...] pode-se difundir práticas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais. Pode-se, ainda, estabelecer ações afirmativas de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro a fim de combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente a população negra e contribuir para a formação de cidadãos que valorizem todas as raças que contribuem para a formação da sociedade, favorecendo, assim, a garantia da igualdade de direitos (BORGES; PAIVA; SILVA, 2010, p. 56).

Por isso, entendemos a importância de um trabalho diferenciado e inclusivo em sala de aula visando a inserção de diferentes culturas e mais, contribuindo com a aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Jogos Africanos

Nesta seção iremos apresentar alguns jogos que foram aplicados num contexto de oficinas oferecidas pelo projeto Laboratório de Ensino de Matemática. Mais

especificamente, apresentaremos Jogos Africanos que foram trabalhados com o intuito de relacionar as etnias com a Matemática, ou seja, a abordagem adotada foi a Etnomatemática.

Jogos deste tipo existem há milhares de anos. Tabuleiros foram esculpidos nas pedras de vários templos do Antigo Egito. Outros tabuleiros muito antigos, cinzelados nas rochas, também foram descobertos em Gana, em Uganda e no Zimbábue. Os Mancalas ou jogos de Mancala, por exemplo, tem sido praticado por reis, em belos tabuleiros entalhados em madeira ou em tabuleiros de ouro, e por crianças, que fazem buracos no chão. Há cerca de 400 anos, Shyaam Ambul Angoong, um rei da África Central, trouxe o jogo a seu povo, os Kuba, que viviam no Congo. Ele os induziu a trocarem as atividades guerreiras pelas artes pacíficas. Uma estátua do rei, atualmente no Museu Britânico, mostra-o sentado diante de um tabuleiro de Mancala (ZASLAVSKY, 2000).

Figura 1 – Shyaam Ambul Angoong



Fonte: Museu Britânico, 2019⁶¹

Na oficina oferecida pelo projeto referido no presente texto, trabalhamos os seguintes jogos: Mancala ou Jogos de transferência: Oware Fácil, Verdadeiro Oware e Mancala Awelé; Jogos de três alinhados: Shisima, Tsoro Yematatu, Dara; Jogos de tabuleiro: Borboleta, Yoté e Fanorama; Quebra-cabeça: Anel Africano.

Esses jogos são recomendados para crianças a partir de 9 anos, incluindo os adultos que se interessam muito por jogos desafiadores como esses. Como não será possível abordarmos todos os jogos oferecidos nas oficinas nesse capítulo, trataremos somente do Awelé, Shisima, Fanorona e o Anel Africano.

Mancala Awelé

Como os jogos de Mancala são muito difundidos, alguns especialistas os consideram entre os melhores jogos do mundo. Estes são encontrados na maioria dos países africanos, bem como na Índia, Indonésia, nas Filipinas, no Sri Lanka, na Ásia Central e nos países árabes (ZASLAVSKY, 2000).

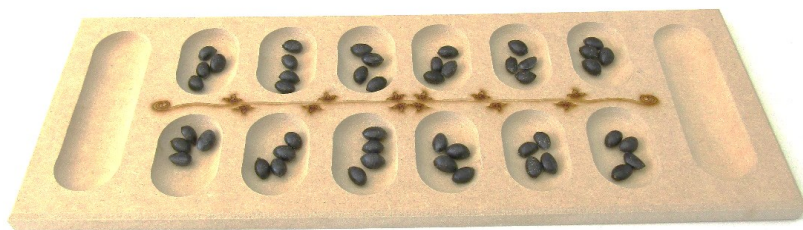
61 Disponível em https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=34292001&objectId=599632&partId=1. Acesso em agosto de 2019.

A palavra árabe Mancala significa “transferir” e essa é a ideia principal do jogo onde pedras ou sementes são transportadas de uma cava a outra e o tabuleiro pode conter duas, três ou quatro filas de recipientes. Em cada região, o Mancala tem seu próprio nome e seu próprio conjunto de regras.

Segundo Pereira (2016) em muitas regiões africanas utilizam-se os grãos da árvore baobá como peças para jogar o Awalé. Além disso, por meio do baobá podemos contar muitas histórias e lendas que envolvem a cultura africana.

O Awalé é um jogo de lógica matemática e sua disputa conta com 2 jogadores. Para jogá-lo é necessário um tabuleiro com 12 casas menores (cavas), 2 maiores ao centro ou nas laterais e 48 peças (sementes), conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2 – Jogo Awalé do LEM da UNESPAR - Campo Mourão



Fonte: Arquivo das autoras

Ao propormos este jogo na oficina oferecida pelo Laboratório de Ensino de Matemática, sugerimos que os (as) professores (as) trouxessem uma parte da caixinha de ovo para a Universidade onde realizamos a confecção do tabuleiro com material reciclável. Os (as) professores (as) também trouxeram sementes de milho de pipoca ou grãos de feijão para usarmos como peças do jogo.

Figura 3 – Jogo Awelé elaborado com material reciclável



Fonte: Arquivo das autoras

Após a confecção do jogo, pedimos que os (as) participantes se dividissem em duplas para que pudessem jogar um contra o outro, já que o tabuleiro é dividido em dois campos. Em seguida, com o auxílio de slides, explicamos as regras do jogo: cada jogador escolhe um lado do tabuleiro. Os jogadores colocam 4 sementes em cada cava e jogam um de cada vez respeitando uma antiga tradição africana em que o jogador mais jovem começa. A primeira jogada ocorre no sentido anti-horário. O jogador deve iniciar recolhendo todas as sementes de uma cava

qualquer do seu campo e as semear (distribuir) uma a uma, a partir da cava imediatamente seguinte. Ao semear as sementes, o jogador pode distribuí-las também no campo do adversário. Ao finalizar a sementeira, o jogador poderá fazer a colheita da cava onde cair a última semente desde que totalizem duas ou três sementes naquela cava. Após a colheita, o jogador coloca as sementes dentro do seu armazém. As sementes só podem ser colhidas no campo do adversário. O jogador Dois colhe as sementes no campo do jogador Um, e vice-versa. O mesmo jogador pode colher as sementes das cavas que ficarem para trás sequencialmente, desde que as cavas anteriores também contenham duas (2) ou três (3) sementes.

Há três modos de encerrar o jogo:

Na última rodada de um dos jogadores, esvaziam-se todas as cavas do tabuleiro e ganha o jogador com maior número de sementes em seu armazém. Mas também pode ocorrer empate.

Se sobrarem sementes no campo de um jogador (Um) sem que possa dar continuidade ao jogo, essas sementes vão para o oponente (Dois) e são incluídas na contagem final.

Se sobrarem sementes nos dois campos, mas não houver condições de fazer capturas durante mais de 10 rodadas, as sementes são deixadas nas cavas e excluídas da contagem final.

Alguns professores e professoras já conheciam os Mancalas ou, pelo menos, já tinham ouvido falar sobre eles. Todos participaram e demonstraram bastante entusiasmo durante as jogadas. O fato deste jogo poder ser confeccionado com material reciclável, facilita muito a sua utilização em sala de aula, por isso os (as) professores (as) gostaram da proposta.

Shisima

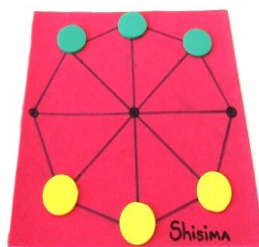
Shisima é um jogo de três alinhados popular do Quênia. Na língua tiriki, a palavra Shisima quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de *imbalavali* ou pulgas-d'água. As pulgas d'água movimentam-se tão rapidamente na água que é difícil acompanhá-las com o olhar. É com a mesma agilidade que os jogadores de Shisima movimentam suas peças no tabuleiro. O objetivo neste tipo de jogo é ser o primeiro jogador a pôr três peças na mesma linha do tabuleiro. As crianças do Quênia desenham o tabuleiro na areia e jogam com tampinhas de garrafa, com seixos ou com botões. Podem ser usadas também moedas, bastando certificar-se de que é possível distinguir as suas peças das do outro jogador (ZASLAVSKY, 2000).

Para este jogo é necessário um tabuleiro com formato de um octógono e com os vértices opostos unidos por uma linha reta. Três peças para cada jogador,

de dois tipos diferentes, que podem ser botões, tampinhas de garrafa, moedas ou peças de EVA.

Nas oficinas que oferecemos, os (as) participantes confeccionaram o material do jogo, tabuleiro e peças do jogo utilizando EVA. Para confeccionar as peças utilizaram perfurador para cortar em formatos diferentes como flor e círculo.

Figura 4 – Tabuleiro do Shisima



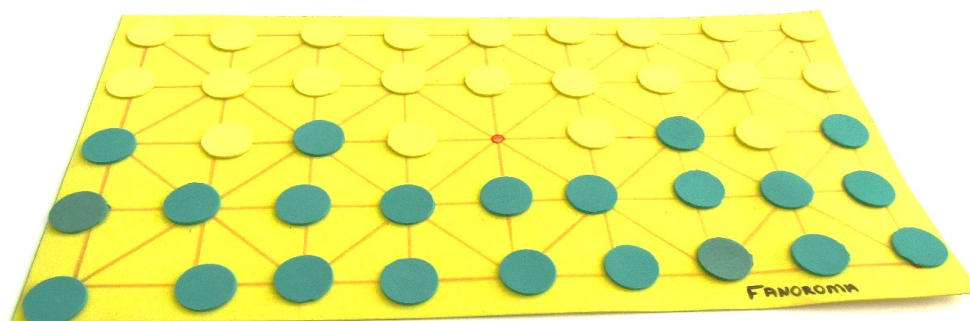
Fonte: Arquivo das autoras

Este é um jogo para dois jogadores. O primeiro jogador coloca suas peças em três vértices consecutivos do octógono, e o segundo jogador, nos três vértices opostos ao do primeiro jogador. Cada jogador movimenta uma peça por vez na linha até um espaço vazio. O jogador pode entrar com suas peças no centro, na Shisima, a qualquer momento. Não é permitido saltar por cima de uma peça. Vence o jogo o primeiro a colocar as três peças em linha reta, sendo que esta linha tem que passar pela Shisima.

Fanorona

O Fanorona é um jogo originário da Ilha de Madagascar, onde tornou-se popular entre os pastores nativos. Sua particularidade reside principalmente no método de captura muito original, pois é único em todo o mundo, que permite partidas rápidas e emocionantes. Para este jogo é necessário um tabuleiro retangular com 45 casas unidas por linhas verticais, horizontais e diagonais e 22 peças para cada jogador (ZASLAVSKY, 2000).

Figura 4 – Tabuleiro do Fanorona



Fonte: Arquivo das autoras

Neste jogo, distribui-se as peças de forma simétrica no tabuleiro de modo que apenas a casa central esteja desocupada no início da partida. As peças só podem ser movidas uma casa de cada vez, sempre sobre as linhas,

em direção a outra casa vizinha que esteja vazia. Os jogadores devem se alternar movendo as peças a cada jogada. O objetivo de cada jogador é capturar todas as peças do adversário que pode ser realizada da seguinte forma: captura por aproximação, que é quando uma peça é movida em uma linha na direção de uma ou mais peças adversárias adjacentes. Ou captura por afastamento que é realizada quando uma peça é movida em uma linha se afastando de uma ou mais peças adversárias adjacentes. Nestes dois tipos de captura, todas as peças que estejam na mesma linha devem ser capturadas desde que não haja espaços vazios entre elas.

Anel Africano

O anel africano é um quebra-cabeça divulgado entre as populações do litoral do Golfo da Guiné. Esse mesmo jogo, feito com uma varinha bem fina e uma semente perfurada é muito popular também entre várias tribos do continente africano. O objetivo desse jogo consiste em transferir o anel de uma laçada para a outra do cordão, passando-o pelo nó central.

Figura 5 – Anel Africano



Fonte: Arquivo das autoras

Considerações finais

Por fim, ao trabalharmos com essas propostas de atividades pudemos desenvolver habilidades matemáticas diversas que exploraram aspectos do raciocínio lógico, de geometria, de medidas e reconhecimento de padrões. E muitos desses aspectos suscitados, não necessariamente estão vinculados ao currículo da Educação Básica. Além disso, com esses jogos aprecia-se parte da arte, da história e da cultura africana, e desmistifica aspectos relacionados a crença, sorte e azar em jogos. Embora a maioria dos jogos tenha sido indicado para duplas, estes podem ser jogados em times de modo a trabalhar a interação entre os (as) participantes e a discussão de estratégias para alcançar o objetivo proposto.

Em vista disso, elucidamos que pesquisas como estas favorecem o espaço para discussão e implementação de estratégias educacionais que possibilitam o acesso e compreensão da cultura africana e conseqüentemente a descolonização material e epistemológica, oriundas de

ações de dominação e subalternização, enfrentadas pela população negra, um dos objetivos do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.16, 2001. p. 61- 67.

BORGES, José Salviano; PAIVA, Jéssica Rodrigues de; SILVA, Élide Alves da. Jogos Mancala. *Uma Ferramenta no Ensino de Matemática*. Anais do II Simpósio de matemática e Matemática Industrial – SIMM’2010, v.1. Disponível em: <https://mat.catalao.ufg.br/up/631/o/anais_simmi_2010.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, Cultura, Matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D’AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANÇA, Fabiane Freire. FELIPE, Delton Aparecido. Gênero e raça na educação escolar: diálogos com docentes para a diversidade. *Revista Diversidade e Educação*, v. 6, n. 1, Jan.-Jun., p. 39-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/viewFile/7926/5438>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; JUNIOR, Henrique Cunha. *Mancala: o jogo africano no ensino da matemática*. Curitiba: Appris, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR*. 1º de agosto de 2016. Aprova a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino

Superior (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e seu Regimento Interno.

ZASLAVSKY, Claudia. *Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos*. Trad. Pedro Theobald. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ZASLAVSKY, Claudia. *Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro – diversão multicultural a partir dos 9 anos*. Trad. Adriano Moraes Migliavaca. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

DIREITOS HUMANOS EM REDE: PROPOSTAS PARA ATRAVESSAR O ISOLAMENTO

Manter a conexão, o afeto, a proximidade em relação aos problemas que nos tocam, movem e limitam como seres humanos. Uma tarefa que precisa de cuidado diário e que já é repleta de desafios no cotidiano presencial. Como manter nossa sensibilidade, reflexão e ação em relação aos direitos humanos mesmo em situação de isolamento social durante a pandemia da COVID-19?

Sabemos que, em muitos casos, o isolamento/distanciamento social apenas ampliou situações de desigualdade e vulnerabilidade. Neste sentido, o CEDH, para além do caráter informacional, entendeu a necessidade de criar redes de afeto permanente entre as pessoas, atrelada à reflexão sobre os atravessamentos sociais e políticos deste momento, envolvendo comunidade acadêmica e externa de todo o país em discussão sobre o presente e possibilidades de futuros entre/pós pandemia.

Inspirado em ações iniciadas nas disciplinas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades I e II, propostas pelo CEDH no campus de Curitiba II, o CEDH UNESPAR criou o Programa “Direitos Humanos em Rede: propostas para atravessar

o isolamento”, conectando uma série de encontros virtuais produzidos pelos CEDHs de todos os *campi*, que reuniu acadêmicos(as), líderes de movimentos sociais, artistas e ativistas, em permanente compartilhamento e trocas de informações. Estes encontros se tornaram boias de salvamento e nortes de novos rumos para atravessarmos juntos(as) o distanciamento social, experiência que, em alguma medida, é vivenciada por todas as pessoas neste momento, mas, é também, condição de vida para inúmeros grupos marginalizados pela naturalização do não pertencimento .

A diversidade e profundidade das contextualizações realizadas nesses encontros virtuais foram fruto do trabalho comprometido com uma educação humanizada da rede de profissionais que integram os Núcleos de Educação Especial Inclusiva – NESPIs, os Núcleos de Educação para Relações de Gênero – NERGs e os Núcleos de Educação para Relações Étnico-Raciais – NERAs dos Centros de Educação em Direitos Humanos – CEDHs locais, constituídos nos *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, em colaboração com inúmeros grupos de pesquisas institucionais. A acessibilidade comunicacional desses encontros foi realizada pelos profissionais Tradutores(as) Intérpretes de Libras: Dinair Iolanda da Silva Natal, Fernanda Figueiredo, Jaqueline Araújo e Wagner Silva Machado.

ENCONTROS ONLINE REALIZADOS ENTRE ABRIL E NOVEMBRO DE 2020

GÊNERO, SEXUALIDADE, DIREITOS HUMANOS E ARTE: ENTRE RASTEIRAS E RESILIÊNCIA

Rafaelly Wiest

Flavys Guimarães

Mediação: *Princesa Ricardo Marinelli*

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/15Ov6yYGSkLIPJrMeWjMgXpEE2tum8usF/view?usp=sharing>

CORPOS E TERRITÓRIOS: DIREITOS HUMANOS E A PRESENÇA PRETA EM FOCO

Daiana de Moura

Priscila Pontes

Mediação: *Danilo Silveira*

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_CCdU0DnCvR794QCWq1EhiuBOqbUT-gt/view?usp=sharing

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Manoel Negraes

Renata dos Reis

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1eShW06Pcxe6PALmQeu71MMAIH6ALctse/view?usp=sharing>

IMPACTOS DA PANDEMIA NA VIDA DE TRABALHADORXS DA ARTE E CULTURA

Bia Figueiredo

Juliana Kase

Thulio Guzman

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1snW-vatSwsqbN3Hi2PUWOdvaeCxQ3leL/view?usp=sharing>

SOFRIMENTO EMOCIONAL E MUNDO ACADÊMICO

Dione Maria Menz

Mediação: Hellen Tsuruda Aguiar

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ci1f0kkgZh8&t=22s>

PROJETO DE EXTENSÃO: UMA ESCOLA PELAS DIFERENÇAS

Lara Rodrigues Faciole

Gleisse Cristiane Serra Martins

Mediação: Maria Piai

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oJgSI3jl18w&t=38s>

SUICÍDIO: PRECISAMOS FALAR SOBRE ESTE TEMA

Célio Pinheiro

Mediação: Dorcely Isabel Bellandra Garcia;

Maysa Ricardo da Silva Figueira e

Aline Tacon Dambros.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PuxdOI1n-1g>

ATENDIMENTO À MULHER VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: CONSTRUINDO UMA REDE DE PROTEÇÃO

Paula Vanalli

Mediação: *Claudia Priori e Fabiane Freire França.*

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=YmMonGSNXwl>

COTAS RACIAIS: POR UM EXISTIR NEGRO NAS UNIVERSIDADES

Delton Felipe

Mediação: *Alex Eleotério*

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DNG4v2ZDiV4>

UNESPAR E SAÚDE MENTAL EM TEMPO DE PANDEMIA

Silvia Marini

Maysa Ricardo da Silva Figueira

Hellen Tsuruda Amaral

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=n4VTQBbGyJ4>

DORES E RESISTÊNCIAS NEGRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes

Mediação: *Fabiane Freire França;*

Wilma dos Santos Coqueiro

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bIYknO7h5c4>

A RESISTÊNCIA CABLOCA NO CONTESTADO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nilson Cesar Fraga

Mediação: *Silas Rafael da Fonseca*

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=LljinA2PyFRg&t=8s>

EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO: DA TAREFA DE REENCANTAR O MUNDO

Luiz Rufino

Mediação: *Caio Moreira*

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=M_DhWP0KT0w

PANDEMIA, ANCESTRALIDADE E A CURA DA HUMANIDADE

Kaká Werá Jacupé

Mediação: *Caio Moreira*

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=14RGVodOhuA&t=1300s>

DIREITOS HUMANOS E VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

Gleyde Lopes

Gabriela Grigolom

Jean Ander Christofolli

Wagner Silva Machado

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1z_QC97ndcidyadDcMkU5AJshKXUgOue2/view?usp=sharing

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ATUALIZANDO OLHARES E COMPREENSÕES

Promotoras Legais Populares do Paraná

Rede Mulheres Negras Paraná

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1tx6Qzj26ANHj2gLazCzGYcZh5SuzHHLu/view?usp=sharing>

HUMANOS DE DIREITOS E SUAS VIVÊNCIAS COM OS DIREITOS HUMANOS

Tuca Pinheiro

Raquel Ire Okan

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1KF1pRGidETarDXrUzoy-VRwcDp6ZC0Hp/view>

DOCUMENTOS E DISQUE DENÚNCIA

Ligue 180 - A Central de Atendimento à Mulher -
Ligue 180 é um serviço oferecido desde 2005. É um número único para todo o país e a ligação é gratuita. É uma política pública essencial para o enfrentamento à violência contra a mulher em âmbito nacional e internacional. Por meio de ligação gratuita e confidencial, esse canal de denúncia funciona 24 horas por dia, todos os dias da semana, no Brasil e em outros 16 (dezesesseis) países: Argentina, Bélgica, Espanha, EUA (São Francisco e Boston), França, Guiana Francesa, Holanda, Inglaterra, Itália, Luxemburgo, Noruega, Paraguai, Portugal, Suíça, Uruguai e Venezuela. Além de registrar denúncias de violações contra mulheres, encaminhá-las aos órgãos competentes e realizar seu monitoramento, **o Ligue 180** também dissemina informações sobre direitos da mulher, amparo legal e a rede de atendimento e acolhimento.

Fonte: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ligue-180/disque-100>

Disque 100 – Disque Direitos Humanos - O Disque 100 funciona diariamente, 24 horas por dia, incluindo sábados, domingos e feriados. As ligações podem ser feitas de todo o Brasil por meio de discagem gratuita, de qualquer terminal telefônico fixo ou móvel (celular), bastando discar 100. O serviço pode ser

considerado como “pronto socorro” dos direitos humanos pois atende também graves situações de violações que acabaram de ocorrer ou que ainda estão em curso, acionando os órgãos competentes, possibilitando o flagrante. **O Disque 100** recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos relacionadas aos seguintes grupos e/ou temas: Crianças e adolescentes; Pessoas idosas; Pessoas com deficiência; Pessoas em restrição de liberdade; População LGBT; População em situação de rua; Discriminação étnica ou racial; Tráfico de pessoas; Trabalho escravo; Terra e conflitos agrários; Moradia e conflitos urbanos; Violência contra ciganos, quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais; Violência policial (inclusive das forças de segurança pública no âmbito da intervenção federal no estado do Rio de Janeiro); Violência contra comunicadores e jornalistas; Violência contra migrantes e refugiados.

Fonte: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/disque-100-1/disque-100>

RESOLUÇÃO 007/2016 COU UNESPAR - CRIAÇÃO/REGIMENTODO CEDH E NÚCLEOS

Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2016/resolucao-007_2016_criacao-cedh-convertido.pdf/view

RESOLUÇÃO 007/2017 REITORIA UNESPAR – ALTERAÇÃO DO NOME DO CEDH

Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/reitoria/resolucoes/2017/resolucao-007-2017-reitoria-unespar.pdf/view

RELATO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UNESPAR

Disponível em:

<http://www.unespar.edu.br/projetos/cedh/documentos/relato-dos-seminarios-cotas-2017-reduzido.pdf/view>

RESOLUÇÃO 001/2019 – COU UNESPAR – DISPÕES SOBRE O SISTEMA DE COTAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESPAR

Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2019/resolucao-no-001-politica-de-cotas-copia-em-conflito-de-gabinete-reitoria-2019-05-31.pdf/view

RESOLUÇÃO 001/2017 – REITORIA UNESPAR – DISPÕES SOBRE O USO DE NOME SOCIAL EM REGISTROS ACADÊMICOS DA UNESPAR

Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/reitoria/resolucoes/2016/resolucao-001-2016-reitoria-unespar/view

LEI Nº. 8069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

LEI Nº. 10.741/2003 – ESTATUTO DO IDOSO

Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70326/672768.pdf?sequence=2>

LEI Nº. 13.145/2015 – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

LEI Nº. 7.716/1989 – DEFINE CRIMES DE PRECONCEITO DE RAÇA OU COR

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

LEI Nº 10.224/2001- DISPÕE SOBRE O CRIME DE ASSÉDIO SEXUAL

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm

LEI Nº. 11.340/ 2006 – LEI MARIA DA PENHA

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

LEI Nº 13.104/2015 - LEI DO FEMINICÍDIO

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm

LEI Nº 12.737/2012 - DEFINE CRIMES INFORMÁTICOS (LEI CAROLINA DIECKMANN)

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm

LEI Nº. 10. 639/2003- INCLUI NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA"

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

LEI Nº 11. 645/2008 – INCLUI NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

LEI Nº 12. 711/2012 - DISPÕE SOBRE O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

LEI Nº 13. 409/2016 - DISPÕE SOBRE A RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E SUPERIOR DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

DECRETO Nº 19.841/1945 - CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm

RESOLUÇÃO ONU 217-A/1948 - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Disponível em:

https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html

DECLARAÇÃO DO MILÊNIO (2000) - NAÇÕES UNIDAS

Disponível em:

<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ACORDO GLOBAL

Disponível em: <https://brasil.un.org/>

CONVENÇÃO PARA ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER- CEDAW (1979)

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER - “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” (1994)

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm

REGRAS INTERNACIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO DA TORTURA
E MAUS-TRATOS

Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/09/c9175bd2c46c4de6b67468beed359d4c.pdf>

TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/tratados-internacionais-de-direitos-humano>