

DOSSIÊ

## Extensão universitária em gênero e diversidades: experiências e desafios



A photograph of an exhibition booth. In the foreground, a white board displays a logo with two red stylized figures forming a heart shape under a rainbow, with the text 'Respeito e Tolerância' and 'Principais armas contra violência homofóbica'. Below this, another board has the text 'Torturar homossexuais' and a small logo. In the background, two people are seen from behind, looking at an exhibition display. On the left, a large graphic for 'VI VENCIA' is visible, with 'VI' above 'VENCIA', where the 'E' is red. On the right, a large white number '63' is overlaid on the image.

DOSSIÊ

## Extensão universitária em gênero e diversidades: experiências e desafios



VI  
V  
E  
N  
C  
IA

REVISTA DE  
ANTROPOLOGIA

63

/ VI  
**VEN  
CIA** 63

REVISTA DE  
ANTROPOLOGIA

DOSSIÊ

Extensão universitária em  
gênero e diversidades:  
experiências e desafios

/ PPGAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

/ DAN  
DEPARTAMENTO DE  
ANTROPOLOGIA

/ UERN

**Vivência: Revista de Antropologia**

Revista do Departamento de Antropologia – DAN

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS

**Endereço para correspondência**

Vivência: Revista de Antropologia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Departamento de Antropologia – DAN – Sala 903

Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova – CEP: 59.078-970, Natal/RN

E-mail: vivenciareant@yahoo.com.br

**Editores**

Elisete Schwade

Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego

Geslline Giovana Braga

**Assistente Editorial**

Maria Eduarda Mororó Galvão Martins

Vivência: Revista de Antropologia ISSN: 2238 6009 (versão *on-line*):<https://periodicos.ufrn.br/vivencia>**Indexada****Normatização**

Editoria da Vivência: Revista de Antropologia

**Revisão de texto em português**

Cefla de Medeiros Gonçalves e Fernando Rodrigues da Rocha Júnior

**Diagramação**

Dickson de Oliveira Tavares (SEDIS/UFRN)

**Projeto Gráfico**

Elan Costa (Casablanca Comunicação Ltda)

**Foto da capa:** João Pedro Evangelista de Oliveira

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCHLA

Divisão de Serviços Técnicos

Vivência: Revista de Antropologia. v. 1, n. 63 (jan/jun. de 2024).

Natal: UFRN/DAN/PPGAS, 2024.

Semestral.

Descrição baseada em: n. 63, 2024. N° 63 | ISSN 2238-6009 | 2024

1 – Antropologia – periódico

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**

Reitor: José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor: Henio Ferreira de Miranda

**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA**

Diretor: Josenildo Soares Bezerra

Vice-Diretora: Cândida Maria Bezerra Dantas

**Departamento de Antropologia – DAN**

Chefe: Rozeli Maria Porto

Vice-Chefe: Julie Antoinette Cavignac

**Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS**

Coordenadora: Rita de Cássia Maria Neves

Vice-coordenador: Paulo Victor Leite Lopes

**Comissão Editorial**

Ana Gretel Echazú Böschemeier (UFRN)

Angela Mercedes Facundo Navia (UFRN)

Carlos Guilherme Octaviano do Valle (UFRN)

Eliane Tânia Martins de Freitas (UFRN)

Elisete Schwade (UFRN)

Francisca de Souza Miller (UFRN)

Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)

José Glebson Vieira (UFRN)

Juliana Gonçalves Melo (UFRN)

Julie Antoinette Cavignac (UFRN)

Lisabete Coradini (UFRN)

Luiz Carvalho de Assunção (UFRN)

Paulo Victor Leite Lopes (UFRN)

Rita de Cássia Maria Neves (UFRN)

Rozeli Maria Porto (UFRN)

**Conselho Editorial**

Angela Torresan (Universidade de Manchester/Inglaterra)

Antônio Carlos Diegues (USP)

Carmen Silvia Rial (UFSC)

César González Ochoa (UNAM/México)

Cornélia Eckert (UFRGS)

Clarice Ehlers Peixoto (UERJ)

Edmundo Marcelo Mendes Pereira (UFRJ/Museu Nacional)

Ellen Fensterseifer Woortmann (UNB)

Gabriela Martins (UFPE)

Gloria Ciria Valdés Gardea (El Colégio de Sonora/México)

Ilka Boaventura Leite (UFSC)

Jean Segata (UFRGS)

José Guilherme Cantor Magnani (USP)

Luiz Fernando Dias Duarte (UFRJ/Museu Nacional)

Maria Manuela Carneiro da Cunha (Universidade de Chicago/EUA)

Miriam Pillar Grossi (UFSC)

Rafael Antonio Pérez-Taylor y Aldrete (UNAM/México)

Rinaldo Sérgio Vieira Arruda (PUC-SP)

Roberta Bivar Carneiro Campos (UFPE)

8 EDITORIAL  
*EDITORIAL*  
*Francisco Cleiton Vieira*  
*Elisete Schwade*

10 APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ  
*PRESENTATION TO THE ISSUE*  
*Miriam Grossi*  
*Elisete Schwade*

17 SANKOFA, O MOVIMENTO DE ESTENDER E APRENDER: EXTENSÃO FEMINISTA DIANTE DA CULTURA CIENTÍFICA DE GÊNERO  
*SANKOFA, THE MOVEMENT TO EXTEND AND LEARN: FEMINIST EXTENSION IN THE FACE OF GENDERED SCIENTIFIC CULTURE*  
*Marinês da Rosa*  
*Alexandra Eliza Vieira Alencar*  
*Alinne de Lima Bonetti*  
*Elisete Schwade*

44 AS TRILHAS E AS PEGADAS: REFLEXÕES SOBRE UMA ÉTICA DO ENVOLVIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
*TRAILS AND FOOTPRINTS: REFLECTIONS ON AN ETHICS OF ENGAGEMENT IN UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM*  
*Gicelé Sucupira*  
*Juliana Cavilha*  
*Melissa Barbieri de Oliveira*

63 TECENDO REDES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO MARIA JIQUITAIA  
*WEAVING NETWORKS: EXPERIENCE REPORT ON THE MARIA JIQUITAIA PROJECT*  
*Consuelena Lopes Leitão*  
*Karolayne Rodrigues Silva*  
*Rosemary Amanda Lima Alves*  
*Flávia Carolina Silva Santos de Castro*  
*Iolete Ribeiro da Silva*

78 RELAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA, FEMINISMOS E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ANTES DA CURRICULARIZAÇÃO  
*RELATIONSHIPS BETWEEN ANTHROPOLOGY, FEMINISM AND HUMAN RIGHTS: EXPERIENCES OF COMMUNITY EXTENSION BEFORE ITS MANDATORY CURRICULUM IN BRAZILIAN UNIVERSITIES*  
*Rozeli Maria Porto*  
*Francisco Cleiton Vieira*  
*Mareli Eliane Graupe*  
*Marcelo José Oliveira*

98 ENTRE O “PUTÍFERO”, A “LOIRINHA PUTA” E OS “COMEDORES DE CASADAS”: MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR  
*BETWEEN THE “PUTIFFEROUS”, THE “LOIRINHA PUTA” AND THE “MARRIED EATERS”: MASCULINITIES AND FEMINILITIES IN THE SCHOOL CONTEXT*  
*Yuri Wesley de Souza Oliveira*  
*Jimena de Garay Hernández*  
*Maria Fernanda Pereira Dias Ramos Lado Ces*  
*Júlia Hillary Carmo de Almeida*  
*Gabriela Jung Pinto Medeiros*

120 CINEDEBATE E QUESTÕES DE GÊNERO: O NEOCONSERVADORISMO NA ESCOLA  
*CINEDEBATE AND GENDER ISSUES: NEOCONSERVATISM IN SCHOOL*  
*Fernanda Carvalho de Azevedo Mello*

143 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO POR MEIO DA WEBQUEST: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM AÇÃO  
*EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND GENDER THROUGH WEBQUEST: THE EXTENSION CURRICULARIZATION IN ACTION*  
*Bruna Agostinis*  
*Dara Cristina Sambugaro de Carlo*  
*Fabiane Freire França*

163 LIGA SANKOFA: ESCREVIVÊNCIAS DE UM QUILOMBO ACADÊMICO  
*SANKOFA LEAGUE: WRITING OF AN ACADEMIC QUILOMBO*  
*Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro*

181 “WARAO NA UFAL”: A DIVERSIDADE NA EXTENSÃO EM DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM MIGRANTES INDÍGENAS VENEZUELANOS NO CAMPUS MACEIÓ  
*“WARAO NA UFAL”: DIVERSITY IN EXTENSION IN INTERCULTURAL DIALOGUES WITH INDIGENOUS VENEZUELAN MIGRANTS AT CAMPUS MACEIÓ*  
*Edilma de Jesus Desidério*  
*Luiza Cristina Silva Silva*  
*Gabriela Kelly Pacheco dos Santos*

203 ENTREVISTA  
*INTERVIEW*  
AMPLIANDO OS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE: EXTENSÃO E COMPROMISSO SOCIAL – ENTREVISTA COM HELDER ETERNO DA SILVEIRA  
*Miriam Grossi*  
*Elisete Schwade*

## EDITORIAL

### EDITORIAL

# A ANTROPOLOGIA DIANTE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**Francisco Cleiton Vieira**

**Elisete Schwade**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

A *Vivência: Revista de Antropologia* é uma publicação do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN, e tem crescido em destaque no cenário nacional como um espaço de reflexão antropológica. Com 42 anos de história, o periódico foi iniciado em 1983 como uma publicação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, publicando temáticas que atravessavam diferentes disciplinas. Em 2004, a revista passou a se dedicar exclusivamente à publicação de números temáticos, artigos originais, resenhas e entrevistas a partir de estudos e pesquisas teóricas e empíricas dedicadas a compreender fenômenos de relevância etnográfica e antropológica. Em 2011 passou a ser organizada a partir de um enfoque mais direcionado para a antropologia, tendo em vista a ênfase nesse campo disciplinar que vinha se construindo. Assim, desde 2013, em um processo de avaliação e reflexão contínuo, tendo em vista os vínculos desse periódico com a consolidação da Pós-graduação em Antropologia Social na UFRN, a revista passou a publicar regularmente dossiês temáticos, organizados com a participação de docentes do PPGAS/UFRN.

Com o número 64, a *Vivência* se dedica a um tema de maior importância para a academia brasileira, a saber, a extensão universitária, e confirma sua dedicação de apresentar-se como uma plataforma para temas e problemáticas atinentes à história da disciplina, bem como a questões da contemporaneidade. Assim, é com satisfação que abrimos o dossiê *Extensão Universitária em Gênero e Diversidade*, do número 63, organizado por Elisete Schwade e Miriam Grossi. A extensão universitária no Brasil, por sua vez, sempre teve um considerável impacto social, o que é particularmente marcante na antropologia devido ao diálogo que estabelecemos entre dinâmicas societais, o universo acadêmico e as apreensões que intuímos a partir de problemas sociais e as potenciais políticas públicas resultantes. Contudo, essa atividade nem sempre foi valorizada ou teve destaque no reconhecimento público da vida universitária. Esse cenário pode se modificar com a obrigatoriedade da curricularização da extensão em universidades públicas e privadas no país, o que foi estabelecido pela Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional

de Educação (Brasil, 2018), e cujo vigor é possível perceber nas recentes reformulações de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação pelo país afora. Nesse sentido, o novo número da *Vivência* busca proporcionar um debate e problematização acerca da extensão como objeto de estudo antropológico e etnográfico.

Portanto, o Dossiê ora publicado traz importantes contribuições para refletir sobre o lugar ocupado pela extensão universitária nesse processo recente, incluindo reflexões acerca dos impactos de ações extensionistas na formação, bem como propostas inovadoras da relação com o ensino e a pesquisa com enfoque antropológico e ênfase em temáticas contemporâneas da antropologia. Como possibilidade de ampliar a reflexão e indicar novas perspectivas para o tema, publicamos também uma entrevista com o Professor Helder Eterno da Silveira, Presidente do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, no período de 2022-2024.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.**

### Francisco Cleiton Vieira

*cleiton.vieira@ufrn.br*

Professor de Antropologia da Saúde na Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da UFRN. Doutor e mestre em Antropologia pela UFRN. Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8852-6212>

### Elisete Schwade

*elisete.schwade@ufrn.br*

Professora Titular do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da UFRN. Pós-doutorado pela University of British Columbia UBC/Canadá e pela UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3488-1171>

## APRESENTAÇÃO PRESENTATION

# DOSSIÊ: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM GÊNERO E DIVERSIDADES: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

**Miriam Grossi**

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

**Elisete Schwade**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

No processo de efetivação do ensino superior no Brasil e, em particular com o processo de redemocratização, a extensão universitária se tornou espaço privilegiado de interação universidade/sociedade. Parte do tripé pesquisa/ensino/extensão – que compõe a estrutura das universidades brasileiras –, a extensão ficou durante várias décadas relegada a um “não lugar”, a um espaço pouco valorizado na estrutura de prestígio acadêmico e no reconhecimento institucional das atividades realizadas no espaço universitário.

Integrada de diferentes formas nas normas e legislações historicizadas do ensino superior, nos últimos 6 anos, a extensão tem sido objeto de ênfase e visibilidade. Desde que a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, foi promulgada em função da demanda de inclusão nas estruturas curriculares dos cursos de graduação, a “curricularização” exigiu das universidades a definição do que se caracteriza como extensão, teórica e metodologicamente, em seus diferentes cursos de graduação.

Nos últimos anos, inúmeras discussões têm acontecido nas universidades públicas federais, instituições que vêm passando por profundas transformações em sua estrutura, para adequar-se às novas demandas oriundas do Ministério de Educação no início do século XXI. Destacamos, em particular, a implementação de políticas de acesso e permanência de estudantes que têm entrado na universidade por ações afirmativas (indígenas, negros(as), estudantes com deficiência, de escolas públicas, por renda, pessoas trans etc.) que começaram no início dos anos 2000 em várias universidades públicas e foram regulamentadas pela Lei nº 11.711/12, conhecida como Lei de Cotas. Transformações e reflexões que foram impulsionadas também pela chamada “interiorização” do ensino superior público, dada pela criação de novas universidades federais ou por novos *campi* de instituições já existentes em regiões afastadas das capitais pelo programa REUNI, promulgado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Essas duas leis e inúmeros editais do MEC, tais como o PROEXT e o inicialmente programa de permanência que, na sequência, foi transformado em Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes,

pavimentaram o caminho para a implantação da extensão como atividade obrigatória em todos os cursos de graduação do país.

Em razão desse contexto político e considerando que a extensão é, por definição, espaço de comunicação, diálogo e interação entre universidade e sociedade, este dossiê sistematiza reflexões sobre o impacto da extensão na formação universitária, além de trazer repercussões dessa formação na construção de carreiras profissionais. Os artigos publicados nesta obra se conectam por realizarem análises acerca de diferentes aspectos da extensão na contemporaneidade. Nessa direção, destacamos as reflexões que versam sobre o impacto das mudanças curriculares devido à implantação da curricularização. Os artigos enfatizam também relações entre a extensão universitária e as políticas públicas no campo educacional com movimentos sociais do campo feminista, LGBTQIA+, negro, indígena, de pessoas com deficiência e de direitos humanos, sendo essas relações consideradas a partir de experiências e aprendizados situados nas Ciências Sociais e na Antropologia.

Os artigos deste dossiê permitem um mapeamento e a análise do impacto de ações de extensão nos temas de gênero, sexualidade, educação, ensino, relações étnico-raciais e direitos humanos desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil. A extensão universitária se caracteriza como possibilidade de um diálogo permanente com a sociedade a partir de uma perspectiva que engloba o olhar crítico construído com resultados de pesquisa. Seguindo as abordagens de Paulo Freire (2006), a extensão deve compreender o outro como sujeito histórico, cultural, social e político. Por isso não é surpreendente que a expectativa dialógica dessa interlocução, sistematizada pelo educador Paulo Freire em *Extensão e comunicação*, siga sendo uma das principais referências coletivas sobre essa temática. Observamos que as atividades de extensão são vistas como um “conhecimento situado” (Haraway, 2009) com objetivos voltados para a interlocução com diferentes comunidades.

Para a organização deste dossiê, partimos do pressuposto que, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, os cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais e em Antropologia se constituíram em diálogo estreito com movimentos sociais, com base na formação pedagógica em práticas de extensão. A escolha da extensão universitária em sua relação com movimentos sociais, demandas e formulações de políticas públicas e a curricularização da extensão nos cursos de graduação, como tema para este dossiê, foi gestada no escopo da importância que as atividades extensionistas assumiram, ao longo das últimas décadas, na rede nacional de pesquisa do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), cujas pesquisadoras desenvolvem atividades de extensão relevantes em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Tais atividades se refletem em ações e interlocuções junto a diferentes instituições como escolas, delegacias da mulher e ONGs. Entre as inúmeras parcerias e os diversos projetos desenvolvidos, destacamos a realização de atividades

em contextos educativos, como o projeto Papo Sério – com oficinas e concurso de cartazes contra a lesbo-homo-transfobia nas escolas – e a formação de professores, além de cursos como Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e a formação de alfabetizadores por meio da parceria da rede NIGS com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (ONG GEEMPA).

As referências teóricas situam o desenvolvimento das ações na reflexão sobre sexualidades e gênero em interseccionalidades. Ressalte-se ainda a característica da atividade posicionada (Scheper-Hughes, 1995), considerando que os grupos que fazem parte da rede têm ampla atuação em defesa da implementação de políticas públicas e diálogo com movimentos sociais (Grossi; Schwade; Guedes; Sala, 2018).

Alguns artigos que compõem o dossiê são resultado de workshop realizado em Florianópolis, em agosto de 2023, no quadro do projeto Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileiras, apoiado com recursos da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/202. Nesse workshop tivemos uma série de atividades de avaliação crítica e reflexiva da prática de extensão, textualizadas como memórias coletivas.

Uma das constatações que os artigos deste dossiê nos trazem é a evidência de que a extensão é uma atividade coletiva. Não por acaso, muitos artigos são assinados por várias(os) autoras(es), como referência a grupos que conectam as ações à pesquisa e ao ensino. O coletivo também se alinha com uma perspectiva feminista. Nós nos somamos à expectativa de uma extensão universitária praticada a partir da ênfase em uma perspectiva decolonial e feminista, tal como pontuada por Patricia Ketzer, Silvana Ribeiro e Thiago Pereira (2024, p. 4), em texto que lança um olhar sobre o contexto universitário a partir da atenção aos processos de distribuição de poder, de invisibilização de segmentos – como mulheres. Argumentam as(os) autoras(es) que a extensão se constitui como espaço de debate de questões contemporâneas da sociedade, em um compromisso coletivo. Como síntese, há a evidência de que a prática decolonial e feminista corrobora “a necessidade de estremecer as bases patriarcais da universidade e apostamos no potencial da extensão universitária como grande aliada” (Ketzer; Ribeiro; Pereira, 2024, p. 10).

Os textos compõem, portanto, reflexões sobre relatos de experiências, indicando a atividade de extensão como ação em construção e inscrita em dinâmicas complexas que reverberam em questionamentos sobre o conhecimento científico. Os temas privilegiados e contemplados nos artigos são atravessados por referências ao saber antropológico, sendo articulados com o campo de estudos feministas. Como resposta à nossa provocação para apresentação de artigos, percebemos múltiplas conexões com movimentos sociais e os processos de transformação das universidades.

Em relação ao saber-fazer antropológico e feminista e as reverberações em uma cultura científica de gênero, o artigo coletivo de Alinne Bonetti, Marines Rosa, Elisete Schwade e Alexandra Alencar, com o título “Sankofa, o movimento de estender e aprender: extensão feminista diante da cultura científica de gênero” traz a perspectiva de memórias, aprendizados e contextos, como um resgate de momentos das autoras em diferentes atividades e situacionalidades, com inspiração no ideograma africano Sankofa – na busca por identificar como a palavra extensão se fez presente nessas quatro diferentes existências de mulheres em atividades nas universidades. Trata-se de um olhar sobre experiências e interações em distintos contextos. As autoras indicam possibilidades e perspectivas a fim de ampliar os resultados do diálogo da universidade com a sociedade, pressuposto na extensão, no âmbito da incorporação de um saber-fazer antropológico feminista.

É também Sankofa que inspira outro artigo: “Liga Sankofa: escrevivências de um quilombo acadêmico”. Trata-se do registro de experiências e ações da liga Sankofa, espaço coletivo de reflexão e questionamento de diferentes formas de discriminação, que assume de modo espacial a luta antirracial, protagonizado por mulheres negras, com atividades em uma Universidade de Minas Gerais. As ações, sistematizadas pela autora Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro, registram um movimento levado a efeito sobretudo por mulheres, o que se reverbera em outras atividades de extensão com presença majoritária feminina, bem como nas suas relações com cursos de licenciatura, nos quais a maioria numérica de mulheres se repete. Há, ainda, uma atuação conectada com a formação inicial de docentes, com influência e repercussão nas práticas educativas e com registros fundamentais para um efetivo e amplo alcance dos questionamentos acerca das bases de construção do conhecimento científico.

Outro destaque no dossiê é a reflexão sobre a extensão como processo e ação que se constroem e derivam de experiências, com indicação presente em diferentes artigos e mais enfaticamente considerada no artigo de Gicelé Sucupira, Melissa Barbieri e Juliana Cavilha, com o título “As trilhas e as pegadas: reflexões sobre uma ética do envolvimento na extensão universitária”. As autoras destacam um tipo singular de envolvimento nas atividades extensionistas, referenciado no texto como uma ética. Como componentes fundamentais dessa particular interação, elas destacam que a extensão é coletiva, o aprendizado é mútuo (universidade/sociedade) e o diálogo deve ser oportunizado – não é espontâneo. O texto faz referências às novas pegadas e novas trilhas da presença de estudantes negros(as), indígenas, deficientes na universidade, sempre pensadas a partir de uma performance extensionista caracterizada pela inspiração em uma prática difundida pelo NIGS, em que as trilhas e pegadas têm a marca de quem as produz e as percorre. As autoras reforçam a extensão como espaço de produção de conhecimento.

Das pegadas e trilhas para as pontes e redes, a reflexão sobre o projeto Maria Jiquitaia, nos registros efetuados por cinco autoras mulheres da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Consuelena Lopes Leitão, Karolayne Rodrigues Silva, Rosemary Amanda Lima Alves, Flávia Carolina Silva Santos de Castro e Iolete Ribeiro da Silva, há uma referência à intensa movimentação que pode ser gerada pelas intervenções em extensão universitária, mobilizando e articulando saberes com a sociedade organizada em movimentos sociais. As experiências e ações contempladas em perspectiva e com metodologias denominadas decoloniais – que consideram propósitos locais e implicam a desconstrução de saberes tidos como canônicos – estão presentes no artigo e se conectam com outros recortes do dossiê, já mencionados. Nesse processo, a ação reflexiva se articula com a pesquisa, de modo particular com a etnografia, com registro das interações e cenas construídas nas atuações em rede, em um compartilhamento de laços comunitários.

Retornando às práticas do NIGS, Rozeli Porto, Francisco Cleiton Vieira, Mareli Graupe e Marcelo José Oliveira enfatizam a mutualidade de aprendizados em experiências de extensão em diferentes contextos. São novamente temas e experiências vividas que provocam a reflexão, classificados como “jeitos encarnados de ser extensionistas e feministas nas referências às atividades extramuros”, que despertam questões sobre identidades étnicas, gênero em contextos educativos, saúde reprodutiva, atendimento em unidades de saúde e outras situações de interação. Destaca-se nesse artigo a ênfase à necessidade de pensar a prática extensionista em período anterior à proposta de curricularização, como registro dos aprendizados da rede NIGS, memória e fomento, na perspectiva de “conceituar a ‘extensão niguiana’ como uma atividade que promove o desenvolvimento do ensino e da pesquisa de forma articulada, interdisciplinar, interseccional, feminista, entrelaçando afetos, cooperação e construção coletiva de conhecimentos e saberes”.

Para além dos muros das instituições universitárias, os espaços escolares são recorrentes como lócus de atividades de extensão, mencionados em diferentes ações nos textos já citados. Na continuidade desse debate, o texto “Entre o ‘putífero’, a ‘loirinha puta’ e os ‘comedores de casadas’: masculinidades e feminilidades no contexto escolar” reforça a atividade de extensão como espaço de aprendizados. O texto propõe, a partir de ações realizadas em escolas do Rio de Janeiro, entender as interpelações de estudantes acerca de gênero e sexualidade, com o enfoque em como experienciam masculinidades e feminilidades, por meio de ações realizadas em escolas no Rio de Janeiro. As atividades de extensão são analisadas, no seu caráter formativo e provocativo, na reflexão sobre gênero e sexualidade em contextos educativos – experiências, práticas e um convite à discussão coletiva, à consideração de contextos, diferentes repercussões e inserções.

Dando sequência à reflexão sobre a relação extensão universitária e espaços escolares, o texto “A educação em direitos humanos e gênero por

meio da Webquest: a curricularização da extensão em ação”, escrito por Bruna Agostinis e Fabiane Freire França, traz o desafio de articular o uso de tecnologias com o desenvolvimento de atividades extensionistas. Fazendo referência à curricularização como reforço do tripé extensão/ensino e pesquisa, com ênfase no diálogo universidade/sociedade como componente do processo de construção do conhecimento, relata a experiência do uso da proposta de Webquest. Trata-se de uma metodologia que, de acordo com as autoras, permite inovar nas interações e situar estudantes de escolas do ensino fundamental em interação com conteúdos de forma orientada e em diálogo com questões que permeiam seu cotidiano.

O uso de diversos recursos, tais como a projeção de filmes e documentários seguidos de debates, revela-se uma ferramenta importante para construir interações, especialmente nas escolas. O texto de Fernanda Melo relata uma experiência em Recife/PE e traz reflexões contextualizadas sobre o antagonismo relacionado às questões de gênero no desenvolvimento do projeto. Não obstante, destaca, ao mesmo tempo, a recepção positiva, atestando a relevância política da intervenção – o que se reverbera em diferentes experiências de extensão universitária.

O tema da presença indígena Warao em Alagoas, em experiências de interlocução com a formação na universidade, é abordado no texto de Edilma Desiderio, Luciana Silva e Gabriela Santos. Tendo como título “Warao na UFAL: a diversidade na extensão em diálogos interculturais com migrantes indígenas venezuelanos no campus Maceió”, o texto enfatiza a importância da extensão no processo educativo, sobretudo no que se refere ao trabalho coletivo/colaborativo como um aprendizado. Nesse sentido, as autoras abordam percepções sobre extensão, o aprendizado acerca da população Warao e a integração com outras ações – tais como experiências em iniciação científica, o que reforça o impacto das atividades extensionistas na formação acadêmica.

Ressaltamos, portanto, que o dossiê é composto por um rico material teórico e empírico, que se constituiu em uma efetiva contribuição para refletir sobre os desafios da demandada curricularização da extensão no ensino superior brasileiro. Trata-se de um indicativo que sinaliza a ênfase na extensão como necessária para ampliar a comunicação com a sociedade na produção de conhecimento; colocando em tela o processo formativo universitário em interações, como experiência vivida, aprendizado amplo, sempre em processo e, de modo especial, espaço e possibilidade de questionamento de saberes aceitos como canônicos. Por fim, apresenta o argumento da extensão como um fazer que deve ser assumido e provocado, articulado a pautas e expectativas de mudança social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa

de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 17 jan. 2025.

**BRASIL. Lei nº 11.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17 jan. 2025.

**BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GROSSI, Miriam; SCHWADE, Elisete; MELO, Anahi Guedes de; SALA, Arianna. **Trabalho de campo, ética e subjetividade.** Tubarão (SC): Tribo da Ilha, 2018.

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

KETZER, Patricia; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago. Por uma extensão universitária Latino-Americana e feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1-13, 2024.

SCHEPER-HUGHES, Nancy. The primacy of the ethical: propositions for a militant anthropology. **Current Anthropology**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 409-420, 1995.

### **Miriam Grossi**

*miriam.grossi@gmail.com*

Professora Titular do Departamento de Antropologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Anthropologie Sociale et Culturelle - Université de Paris V (1988). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4399-6544>

### **Elisete Schwade**

*eliseteschwade@gmail.com*

Professora Titular do Departamento de Antropologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Ciência Social (Antropologia) pela Universidade de São Paulo.

OECID: <https://orcid.org/0000-0002-3488-1171>

# SANKOFA, O MOVIMENTO DE ESTENDER E APRENDER: EXTENSÃO FEMINISTA DIANTE DA CULTURA CIENTÍFICA DE GÊNERO

*SANKOFA, THE MOVEMENT TO EXTEND AND LEARN: FEMINIST EXTENSION IN THE FACE OF GENDERED SCIENTIFIC CULTURE*

**Marinês da Rosa<sup>1</sup>**

**Alexandra Eliza Vieira Alencar<sup>2</sup>**

**Alinne de Lima Bonetti<sup>2</sup>**

**Elisete Schwade<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

<sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

## RESUMO

Nesse texto procura-se refletir sobre os aprendizados resultantes de diferentes experiências em práticas de extensão universitária. A partir da localização dos esquemas de gênero na cultura científica, bem como nossa inserção na construção de saber-fazer antropológico feminista, buscamos problematizar resistências à prática da extensão universitária, bem como as possibilidades de equiparação do tripé ensino-pesquisa-extensão nas atividades acadêmicas. Identificamos, no contexto e referências à extensão, marcadores sociais que reverberam desigualdades presentes na sociedade envolvente. Nossa exercício está inspirado na representação do ideograma africano *Sankofa*: fizemos o movimento de rememoração de como a palavra-extensão se materializa nas nossas existências, desde o histórico das referências na formação universitária até o modo singular em que a experienciamos em nossas vidas pessoais e profissionais. Assim apostamos, nesse momento de rememoração do vivido, por buscar novas formas de produção de conhecimentos.

**Palavras chaves:** extensão universitária; cultura científica de gênero; saber antropológico-feminista.

## ABSTRACT

This text aims to reflect on the learning resulting from different experiences in university extension practices. Based on the identification of gender schemes in scientific culture, as well as our localization in the construction of feminist anthropological know-how, we problematize resistances to the practice of university extension and possibilities of equating the teaching-research-extension tripod in academic activities. We identify, in the context and references to the extension, social markers that reverberate inequalities present in the surrounding society. Our analytical exercise is inspired by the representation of the African ideogram Sankofa: we remember how the word extension materializes in our lives, from the history of references in university education, to the unique way in which we experience it in our personal and professional lives. So we focus on



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

this moment of remembering what we have experienced to present new ways of producing knowledge.

**Keywords:** university extension; gender scientific culture; anthropological-feminist knowledge.

## INTRODUÇÃO

O debate acerca das concepções, diretrizes e práticas da Extensão Universitária e sua trajetória histórica nas universidades brasileiras ainda pode ser considerado como um tema conturbado e que envolve disputas de significados (Gonçalves; Vieira, 2015); no entanto, ao observar alguns marcos importantes para a Extensão Universitária, pode-se perceber um avanço a respeito de algumas concepções e funções dessa atividade, assim como uma consolidação institucional no âmbito universitário, ainda que, de modo geral, seja menos prestigiada que o ensino e a pesquisa dentro do cenário acadêmico. É importante refletir sobre essa questão, de modo especial no que concerne e está estabelecido como marco da prática da extensão, qual seja o diálogo e a articulação da Universidade com a sociedade envolvente. É nesse contexto que se torna relevante inserir, nas referências à prática extensionista e seus posicionamentos, de modo especial nas resistências enfrentadas para uma efetiva equiparação do tripé ensino-pesquisa-extensão, marcadores sociais que reverberam desigualdades presentes na sociedade.

Nesse texto estaremos nos referindo especificamente à cultura científica e seus esquemas de gênero (Löwy, 2020) e ao saber-fazer antropológico feminista (Bonetti, 2022), como recurso analítico para problematizar as resistências que observamos em relação à prática da extensão universitária que, como parte constitutiva da paisagem científica brasileira, historicamente vem padecendo com o sistema de produção e de distribuição desigual de prestígio, o que nos remete a uma análise a partir da perspectiva de gênero.

Gênero, como ferramenta conceitual para análise da complexidade da vida social humana, revela-nos que a produção de conhecimento é permeada de disputas, relações de poder, hierarquias e desigualdades sociais, de maneira que o conhecimento e suas formas de produção não devem ser entendidos como apartados da sociedade. Dessa forma, a partir de uma perspectiva de gênero, analisaremos as “formas locais e específicas de relações sociais e de desigualdade social” (Rosaldo, 1995, p. 22), que produzem sistemas de distribuição desigual de prestígios e privilégios (Ortner; Whitehead, 1984) e os sentidos deles decorrentes que impregnam o imaginário científico, feminilizando a extensão universitária, o que contribui para que possamos compreender o desenvolvimento desigual de carreiras e o interesse diferencial em áreas do conhecimento, a valorização e desvalorização de determinadas áreas e o maior ou menor investimento.

No exercício de explicitar como nossas ações de extensão estão permeadas pelo saber-fazer antropologia feminista, a estratégia reflexiva para essa escrita tem inspiração no ideograma africano *Sankofa*, representado por um pássaro voltado com a cabeça para trás ou também em um formato de duas formas justapostas, espelhadas, lembrando um coração cuja etimologia da palavra, em ganês, inclui os termos san (voltar), ko (ir) e fa (olhar, buscar, pegar). Em síntese, o pássaro voando reto representa que é necessário seguir em frente, rumo ao futuro, sem se esquecer do passado. Desse modo, apreendemos o movimento *Sankofa* como ferramenta metodológica decolonial e por meio da qual exercitamos a rememoração de como a palavra extensão se materializa, desde o histórico das referências na formação universitária até o modo singular em que a experienciamos em nossas vidas pessoais e profissionais. Assim buscamos, nesse momento de rememoração do vivido, novas formas de produção de conhecimento. Nesse ato, em nossas quatro existências, as primeiras memórias de práticas extensionistas nos levam para fora dos limites urbanos, vinculadas, em sua maioria, ao contato e conhecimento de práticas de extensão rural. Em tais memórias, a extensão se traduzia, na prática, por uma transferência de saberes, em que o polo emissor do conhecimento era, na sua maioria, homens cis brancos com alta escolaridade, os engenheiros agrônomos, detentores dos conhecimentos técnicos, percebidos como a verdade objetiva científica e a extensionista rural, em geral, mulheres cis brancas, as mediadoras entre a suposta objetividade científica dos engenheiros agrônomos e os receptores dos conhecimentos a serem aplicados na prática na lida cotidiana com as pequenas propriedades rurais.

Esse eloquente cenário de memórias convergentes nos inspira a refletir sobre esse histórico e o lugar das resistências e seus diferentes sentidos. Essas memórias se elucidam tanto no contraste que se evidencia a partir da recuperação de elementos importantes da história de implementação da prática extensionista como parte da formação universitária e de seus esquemas de gênero quanto no enfrentamento de concepções e práticas extensionistas cristalizadas, pela implementação de formas dialógicas de extensão, orientadas pelas epistemologias antropológico-feministas.

Por fim, mas não menos importante, queremos destacar que este texto é fruto da reflexão de quatro professoras pesquisadoras feministas que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) de três regiões do país (sul, centro-oeste e nordeste), cujo entrelaçar feminista ocorre no lugar comum da formação de todas, em momentos e contextos distintos: o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades - NIGS/UFSC. Criado em 1991, o NIGS vem, desde então, inclusive, visando ao incentivo ao protagonismo estudantil nas ações extensionistas, desenvolvendo pesquisas relacionadas a "problemáticas de interesse feminista" (Bonetti, 2018) envolvendo temas relativos a gênero, sexualidade, história da antropologia e do campo científico.

Durante um dos encontros imersivos de pesquisa no âmbito do projeto “Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em Universidades Públicas Brasileiras”, em agosto de 2023, reunidas em Florianópolis/SC, iniciamos o movimento de retornar às experiências de extensão em busca de conhecimentos para a análise do que está por vir, tal qual a representação de *Sankofa*. Como metodologia de construção do texto, refletimos coletivamente sobre os encontros e as particularidades de nossas experiências em atividades de extensão. Nesse sentido, embora seja um texto coletivo, transitamos a escrita entre a primeira pessoa do singular – de modo a indicar e preservar as experiências singulares – e a primeira pessoa do plural, de modo a destacar o que nos constitui enquanto um coletivo em nossas experiências de extensão.

O texto está organizado em quatro partes, incluindo essa introdução e notas conclusivas. Partimos da recuperação de dados importantes sobre a extensão universitária no Brasil, dentro de contextos e dinâmicas do ensino superior nas universidades públicas. Em seguida, no movimento indicado e que nos inspirou, o ideograma africano *Sankofa*, registramos olhares sobre nossas memórias e práticas, sempre a partir das perspectivas feministas. Nas considerações finais, indicamos alguns caminhos e possibilidades de avanços no sentido de tornar a extensão universitária, agora oficialmente demandada nos currículos, um espaço efetivo de formação.

## ESTENDER EM SUBSTANTIVO: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS

Desde as normas e legislações iniciais acerca do ensino superior brasileiro, menciona-se a necessidade de vincular a universidade à sociedade, ampliando o escopo de alcance do conhecimento para além da investigação (pesquisa) e formação (ensino) de uma área específica. Nesse sentido, as primeiras atividades de Extensão Universitária no Brasil datam do início do século XX, voltadas para a realização de cursos e conferências abertas ao público, mas que não configuravam uma política universitária difundida e institucionalizada. A partir do final da década de 1960 e início de 1970, a extensão passou a ser tratada como uma política nacional em relação às universidades (Nogueira, 2003).

Um primeiro marco da extensão universitária pode ser identificado na Lei 5.540/1968, que estabeleceu a reforma do ensino superior no Brasil, então instituída como uma modalidade de curso entre graduação, pós-graduação e especialização (Brasil, 1968). Com isso, essa modalidade ganhou projeção nacional em um período de ditadura civil-militar, muito amparada pelos princípios da Lei de Segurança Nacional – tendo como exemplo a criação dos seguintes programas nacionais: Projeto Rondon, Campus Avançado e Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) (Gonçalves; Vieira, 2015). Contudo, a

primeira política voltada para a extensão foi criada propriamente apenas em 1975, no Plano de Trabalho de Extensão Universitária, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação da Extensão Universitária (CODAE). A sua elaboração buscou instituir a extensão universitária como de responsabilidade do Estado, uma vez que assegurou a competência do MEC na proposição da política de extensão nas universidades brasileiras, que até então estavam dispersas sob o controle autônomo de cada instituição. Neste documento, foi inserido um dos elementos da extensão universitária que está presente até hoje: a ideia de dialogicidade entre a universidade e a sociedade. Entre as primeiras produções da CODAE, está o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Neste, sob a influência das ideias de Paulo Freire (2015), a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular (Fórum [...], 2012).

Já na década de 1980 surgiu um novo ator que influenciou os rumos da extensão universitária brasileira, qual seja o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), este elaborou duas políticas de extensão importantes: o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT) e o Plano Nacional de Extensão, que datam respectivamente de 1993 e 1998 (Nogueira, 2003). Anteriormente a isso ainda se tem a inserção, dentro da Constituição Federal de 1988, do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses três marcos legais e políticos consolidam a Extensão Universitária dentro das universidades brasileiras como uma prática institucional com caráter nacional.

Desde a promulgação da Constituição de 1988 estava estabelecida, então, a necessidade de integrar a prática extensionista na formação universitária. A LDB 9.394/1996 trouxe alguns avanços, com o reconhecimento da extensão e possibilidades de financiamento específico (Michele Jimenez *et al.*, 2020). Foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que:

[...] reiterou a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de superar as “desigualdades sociais e regionais”, a fim de que as universidades se constituíssem, “a partir da reflexão e da pesquisa”, como “o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade”, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Brasil, 2001, p. 1 *apud* Jimenez *et al.*, 2020).

O PNE, na sua nova edição (2014-2024), deu continuidade à ênfase citada; somente em 2018, com a resolução CNE número 7/2018, é que foram estabelecidas as diretrizes para a Extensão na educação superior brasileira. A definição de extensão consta no artigo 3.

[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento (Brasil, 2018).

Foi essa mesma resolução que previu a inclusão de, no mínimo 10%, em atividades de extensão na carga horária dos cursos universitários, distribuídas em todos os componentes curriculares, o que vem sendo chamado de "curricularização da extensão". A resolução 07/2018 também torna ainda mais enfática a necessidade de participação comunitária para que uma atividade seja definida como extensão.

Ainda como parte dessa contextualização, faz-se necessário mencionar um conjunto de transformações no ensino superior, nas primeiras décadas do século XXI, já que a ênfase no diálogo com a sociedade está relacionada a esse processo e seus desdobramentos. Destacamos: a implementação de cotas étnico- raciais, a expansão das universidades públicas e a ênfase em temáticas da diversidade requerida na atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de todos os cursos. As ações relacionadas a essas iniciativas nas universidades têm, em comum, agregar a expectativa de melhoria nas condições de vida de populações em diferentes regiões/ contextos do país, apostando na redução das desigualdades sociais. A referência à extensão universitária se destaca nesse processo de mudança observada no ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

De modo mais específico, no que tange aos processos de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, reconhecidos como "interiorização", trata-se de ações integradas ao projeto de Expansão e Reestruturação do Ensino Superior - REUNI. A implementação do REUNI envolveu o deslocamento de profissionais para cidades geograficamente distantes das capitais. Particularmente nas ciências sociais, tal processo tem gerado reflexões importantes sobre as repercussões no que se refere à prática acadêmica. Entre as várias questões, tem destaque a consolidação de atividades de extensão com ações vinculadas à pesquisa e ao ensino, práticas que articulam reconhecimento e intervenção e sinalizam novas fronteiras na formação da área (Melo; Reis, 2021), bem como a relação com a formação a partir da inclusão de estudantes que não estavam presentes nas universidades nas capitais, em que a extensão universitária se situa como parte da inclusão social e propicia um tipo específico de engajamento (Brito, 2021). Essa expansão vem acompanhada de um conjunto de mudanças demandadas nos projetos pedagógicos de cursos, de modo particular nas licenciaturas, mas também na formação do bacharelado. Como exemplo, nos últimos 10 anos, a resolução 02/2015/ MEC indicou a inclusão de atividades práticas bem como a formação em relações étnico-raciais, gênero e diversidade, direitos humanos e políticas

ambientais. Nesse processo, portanto, já estava sugerida a inclusão de atividades extramuros nos currículos.

Em relação à política de cotas, evidenciam-se mudanças nas dinâmicas da formação universitária, com a ampliação da presença de pessoas/grupos antes totalmente excluídos da formação universitária. Desde os primeiros movimentos, no início do século XXI, a adoção de cotas étnicas e raciais tem impulsionado debates no interior das universidades, de modo especial no que se refere à reprodução de privilégios e hierarquias. Tal contexto repercute na relação entre a universidade e a sociedade, com destaque para a reflexão sobre a sua função social. Essa perspectiva tem desencadeado também investimentos em projetos de formação específicos, previstos desde a Constituição Federal de 1988, com cursos voltados para comunidades indígenas, educação do campo e comunidades quilombolas.

Esse contexto de políticas vem acompanhado da afirmação de atenção à diversidade, contribuindo para indicar a necessidade de um ensino universitário integrado à comunidade, princípio básico da extensão universitária. Ações específicas têm sido desencadeadas como desdobramento dessa dinâmica, como por exemplo, programas voltados para comunidades integrados às atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais como Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, que será mencionado adiante.

Diante dessa contextualização, na continuidade do texto recuperaremos memórias das autoras e construiremos reflexões sobre nossas experiências em extensão, vivenciadas como docentes universitárias nesse cenário. Sem perder de vista o que mencionamos acima, buscamos, por meio dos relatos, indicar a potencialidade das atividades como resistência a hierarquias impostas às atividades universitárias, em que a extensão ainda é situada em campos de desprestígio. Pensamos essa situação à luz da cultura científica de gênero, a partir das epistemologias feministas que se dedicam a estender e reinterpretar as categorias teóricas às atividades e relações sociais. Nesse sentido, a noção de "objetividade forte", em Sandra Harding (2015), coaduna com as estratégias de metodologias feministas, por entender que a ciência e as sociedades se constituem mutuamente. Logo, para a teórica, visibilizar grupos oprimidos, considerando-os como participantes e não apenas como objetos de investigação, significa ter em vista a atenção às necessidades apontadas por tais sujeitos, especialmente em pesquisas que impactam em suas vidas.

Entendemos que a "ciência participativa" (Harding, 2015, p. 11), que tange à "objetividade forte", associada à "objetividade corporificada" (Haraway, 1995), tem sido inerente às nossas reflexões e práticas de extensão no campo feminista por meio do reconhecimento de processos sociopolíticos de vulnerabilização de populações, mas, principalmente, pela promoção de formas imaginativas de ampliar a escuta e compreensão de suas demandas e possibilidades de repará-las. Estamos nos valendo da prática e aprendizados do Núcleo de Identidades de Gênero e

Subjetividades (NIGS/UFSC), cuja atividade extensionista produzida a partir de uma antropologia feminista sempre se evidenciou na sua produção de conhecimento. Alinne Bonetti (2022), no intuito de realizar uma sistematização desse legado, afirma-nos que:

No que tange às [atividades] extensionistas, as quais se associam as de incidência política-ativista, é relevante destacar a sua centralidade na trajetória do NIGS. Forte tradição da práxis antropologia feminista niguiana, a Extensão Universitária está presente desde a fundação do Núcleo, seja por meio da prática da educação popular e de participação em manifestações políticas públicas em um diálogo implicado com os movimentos sociais, seja por meio de ações na educação básica, materializando a função social da universidade pública (Bonetti, 2022, p. 288).

É com base nesse legado que nos colocamos a olhar para essas experiências e refletir como a extensão vem nos ensinando a ser-saber-agir no mundo e na construção de conhecimentos científicos. Para tanto, mobilizaremos algumas categorias analíticas para refletir sobre as experiências de extensão, tais como "escuta sentida", "imaginação feminista" e "corpo movimento".

## NOSSAS MEMÓRIAS

### **GÊNERO EM SABERES APLICADOS: "O" AGRÔNOMO, "A" EXTENSIONISTA E A CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS**

Nas nossas memórias acionadas no decorrer da elaboração desse texto, é recorrente a referência à extensão como atividade de menor prestígio. Importante pensar nesses fragmentos em relação ao que se reconhece como extensão, uma prática dialógica que desestabiliza e redimensiona posicionamentos. Nesse contexto, tendo em vista o que nos diz Paulo Freire (2015), qual seja a necessidade de um distanciamento e reconhecimento para efetivar o diálogo-comunicação, a prática do registro na etnografia, que nos acompanha na construção do saber-fazer antropológico feminista, permite algumas considerações.

Paulo Freire em "Extensão e Comunicação" (2015) faz uma crítica e propõe a desconstrução acerca da extensão rural como uma prática de assessoria viabilizada pelos órgãos públicos ligados à agricultura, com o objetivo de prestar um serviço – de assistência técnica – aos pequenos agricultores. Na região em que eu, Elisete Schwade residia, filha de *colonos* no Oeste de Santa Catarina, a qual se relaciona à memória da presença das extensionistas, sempre mulheres, essas estavam preocupadas em levar/difundir um tipo de conhecimento e certas habilidades, muitas vezes voltadas para a produção em hortas e manejo de animais, no leite

(queijos, nata, manteiga). Poderiam também ensinar técnicas relacionadas à conservação de doces caseiros ou outros alimentos produzidos. Fico me perguntando como se dava esse encontro, quando reconheço e lembro das técnicas de conservação de carnes, das compotas, da feitura do queijo, tal como as mulheres ali reproduziam, em trocas intensas no interior da vida comunitária. Eu era criança, mas hoje tenho curiosidade sobre essa extensionista rural. A atividade que ela desenvolvia era nitidamente separada do espaço masculino do agrônomo.

Certamente essa concepção, lugares e práticas da chamada extensão rural foi objeto de transformação, imbricadas em mudanças nos contextos rurais. Embora pautada na noção de transferência de conhecimento, tal qual vemos no registro das políticas de extensão universitária, as atividades desenvolvidas por extensionistas têm sido objeto de reflexão crítica, inclusive em perspectiva de gênero. O que importa destacar nesses fragmentos de memória, vistos a partir dos posicionamentos, diálogos e construções de saberes em processos e interações, é que essas práticas evidenciam mulheres em um tipo de posição secundarizada em relação à produção agro, agrícola, assessorada pelos agrônomos, homens. Essa localização também repercute no território, espaço. Mulheres estão nas hortas, nos quintais e na artesania. Esse contraste é importante, pois, se Paulo Freire constrói sua reflexão questionando os moldes da extensão rural e nos alerta sobre um tipo de subalternização de saberes, desde que essas práticas de extensão rural envolviam, sobretudo, atividades que buscavam levar conhecimento e estavam bastante distantes da troca de saberes, um olhar a partir da perspectiva de gênero, que reconhece singularidades desses saberes, pode contribuir para ampliar a nossa reflexão em reconhecer a importância da prática de quintais e o contraste de sua condição de menor prestígio. Nesse sentido, se, por um lado, a chamada extensão rural reproduzia a imagem dos espaços rurais e dos campões dos pequenos agricultores como atrasada e pouco desenvolvida dentro da lógica da relação e representação dos lugares campo-cidade, por outro lado, o lugar da mulher extensionista amplia contrastes e subalternidades, pois se concentra em assessorias e atividades no ambiente doméstico, nos contornos da casa e dentro dela. Estas atividades apontam para os saberes que não são publicizados, que constituem, muitas vezes, base fundamental e estrutura da capacidade reprodutiva das unidades domésticas. Contudo interessa sublinhar que a condição de extensionista mantinha essa posição do espaço feminino e práticas relacionadas, em contraste com o saber do agrônomo masculino.

Atividades e práticas de extensão em períodos recentes podem trazer outros elementos para essa reflexão. Nesse sentido, a experiência que eu, Elisete Schwade, vivenciei no âmbito do Programa de Educação Tutorial - PET permite um contraste importante com a memória do agrônomo e extensionista, sempre informada por uma análise da cultura científica de gênero. Trata-se da condição de Tutora na UFRN, entre 2015-2021,

no Grupo Conexões de Saberes Comunidade Campo. Nesse projeto são desenvolvidas atividades em diálogo com contextos socioculturais, de modo especial aqueles relacionados à origem dos estudantes universitários, como possibilidade de potencializar a formação universitária na relação com as comunidades. Os grupos classificados como "Conexão de Saberes" são sempre interdisciplinares, envolvem estudantes de diferentes áreas acadêmicas e se estruturam a partir do foco e território de suas atividades – comunidade-campo, comunidade urbana, comunidade indígena, entre outros. No caso, o grupo se chamava "Comunidade-campo" com o propósito de desenvolver atividades em áreas rurais. Estudantes participantes eram selecionados entre os que tinham relação mais direta com essas comunidades. Com a alusão à conexão de saberes, a prática da extensão possui centralidade nas atividades e atribui sentido à existência do grupo.

Em contextos nos quais nossa prática estava voltada para uma efetiva integração ensino-pesquisa-extensão, o diálogo com as comunidades se situava como parte do processo de ensino-aprendizagens. A iniciação dos estudantes do grupo na pesquisa antropológica, de modo especial articulada a práticas feministas, foi fundamental para a efetivação da dialogicidade. Buscamos interação com contextos e comunidades rurais e definimos atividades no processo de diálogo. Nessa direção, uma das atividades teve como objetivo uma oficina de plantas medicinais, realizada no assentamento rural Vale do Lírio, no município de Monte Alegre/RN. As estudantes, de diferentes cursos – enfermagem, nutrição, serviço social, ciências sociais – reuniram materiais, tais como diferentes tipos de ervas; organizaram informações sobre denominações, cultivo, características, usos e benefícios de cada planta; realizaram estudos; organizaram sínteses para o debate. Na comunidade, foi divulgada a oficina, com a indicação de que as participantes (eram sobretudo, mu-lheres) levassem as plantas que conheciam. O que ocorreu no encontro foi uma verdadeira inversão: as mulheres residentes no assentamento dominaram o assunto em discussões acaloradas nas quais entraram em disputa conhecimentos detalhados que eram parte de suas memórias e práticas cotidianas; um momento único para refletir o que significa a troca de saberes e aprofundar a discussão sobre extensão universitária. Foi possível tecer considerações sobre o posicionamento e a hierarquia de saberes e as possibilidades abertas por uma perspectiva dialógica. O saber das mulheres camponesas ficou evidente em razão dessa abertura, assumiu destaque. Em diferentes momentos de formação da equipe, essa oficina foi referência para pensar metodologias inclusivas, participativas e feministas como forma de desestabilizar hierarquias entre saberes e dar espaço para interações que têm a equidade como princípio. Desse modo, as atividades de extensão são espaços fundamentais de formação universitária, uma vez que a atividade exige, por princípio, uma abertura para outros saberes, configurando-as como espaço de produção de conhecimento.

O contraste entre diferentes maneiras de se construir a relação universidade-sociedade é instigante para pensarmos o lugar que a extensão ocupa nas universidades. A posição subalternizada dificulta a percepção da sua importância, o que tem se evidenciado nos processos recentes nas propostas de curricularização da extensão. Na efetivação da prática da extensão, situam-se diversos atravessamentos, com situações que exigem diálogos, por exemplo, com a efetivação de políticas públicas. No âmbito da rede de pesquisa NIGS, essa experiência se repete, de modo especial nas atividades que envolvem gênero e práticas educativas. Tais atividades, realizadas de modo especial a partir do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e projeto PROEXT, deram-nos suportes para nossa reflexão em contrastes, sempre com a rememoração em perspectiva das categorias de corpos em movimento, escutas sentidas e imaginação feminista.

## ONDE TERMINAM O ENSINO E A PESQUISA E COMEÇA A EXTENSÃO?

Como parte do encontro imersivo referido acima e do exercício de produção de um memorial sobre as suas experiências de extensão, eu, Alinne de Lima Bonetti, exercei minha memória a partir do questionamento que dá título a esta seção do texto. Por meio do princípio da dúvida, desnaturalizando o familiar, busquei colocar em ação a categoria teórico-metodológica de crucial relevância para as epistemologias feministas, em geral, e para a antropologia feminista, em particular: a imaginação feminista. Com ela quero referir a um exercício criativo de expansão de formas do possível, de modos de viver que se abrem a novos modos de ser (Moore, 2011, p. 13), a partir dos repertórios existentes associados àqueles com que entramos em contato nos processos intersubjetivos de produção de alteridades. Assim, passei a buscar nas lembranças o momento em que ouvir falar de extensão pela primeira vez. Cheguei a cenas de infâncias que envolvia meu pai, veterinário, professor do curso de Medicina Veterinária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), que se situava no campus Uruguaiana, junto de outros cursos das Ciências Agrárias: Agronomia e Zootecnia.

Desde muito cedo, ouvi meu pai contando sobre suas “*saídas de campo*” com seus alunos no âmbito do que se chamava “*extensão rural*”, que envolvia atividades tanto em propriedades da zona rural, distantes do perímetro urbano, quanto na cidade, sejam elas na crescente periferia que a cada ano acolhia cada vez mais aqueles vindos do campo que mantinham seus modos de vida, sejam elas em escolas da rede pública, em que meu pai falava para crianças, como eu, de algo que soava muito perigoso: as zoonoses. É bem verdade que na Uruguaiana dos anos 1970-1980, terra de latifúndios e de economia baseada em agropecuária de extensão e rizicultura, não havia uma fronteira muito definida entre o rural e o urbano. De toda forma, o que importa registrar aqui é que, a partir

dessa lembrança, percebi que, nessa minha experiência com atividades extensionistas, naturalizei – com perdão da redundância – a extensão da sala de aula para fora dos muros da universidade e a interação com a comunidade e associei tal prática como própria das “agrárias”. Extensão, então, é uma sala de aula estendida? E quando a prática de ensino se transforma em prática extensionista, afinal?

Reencontrei-me com a extensão na minha formação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, nos anos 1990. Das experiências que tive na graduação, olhando-as com os olhos de hoje, percebo que todas podem ser entendidas como práticas extensionistas – e aqui penso nos 10% de atividades extensionistas distribuídas em todas as disciplinas dos cursos de graduação, como sugere a Resolução CNE 07/2018 –; no entanto, apenas uma delas foi nominada como tal à época. Tratava-se do projeto de extensão no Assentamento Segredo Farroupilha, em Camaquã, cidade do interior gaúcho. O projeto era coordenado por um professor do curso de Agronomia da UFRGS, em parceria com a EMATER/RS (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) e a equipe era interdisciplinar: agronomia, veterinária e medicina são os cursos de que lembro, reiterando meu senso comum de que extensão é coisa das “agrárias” e, também, no caso, das biomédicas. Ou seja, profissões que teriam um saber a ser aplicado, contribuindo objetiva e palpavelmente para as comunidades em que atuavam.

Fui chamada para compor a equipe do projeto pela Profa. Daisy Barcellos, co-coordenadora do Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi), da UFRGS, em função de uma problemática que emergira no Assentamento: conflito entre as famílias de assentados em função da presença de uma pequena casa de prostituição nas proximidades. Como integrava um projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Claudia Fonseca sobre prostituição e cidadania, a ideia era a de que pudéssemos conhecer as moças da pequena casa e contribuir na resolução dos conflitos. Em uma das férias de verão, passei uma semana no Assentamento, visitando famílias de assentados com a Profa. Daisy, conhecendo seu cotidiano e, além disso, conhecendo as moças da casa de prostituição local; fiz o que aprendera a fazer: conversar com as pessoas e depois registrar essa experiência em diários de campo. À época, registrei essa experiência como uma pequena incursão etnográfica; a extensão seria, então, uma continuidade da pesquisa? Como a pesquisa se transforma em prática extensionista? Qual seria a natureza da extensão feita por antropólogas?

Com os olhos de hoje, permeados pela imaginação feminista, percebo que os projetos de pesquisa em que estive envolvida na graduação, “Prostituição e Cidadania” e “Antropologia, Cidadania e Agências de Intervenção em grupos Populares”, eram ações que envolviam pesquisa e também extensão porque estavam implicadas na produção de assessorias a projetos de intervenção social de duas diferentes ONGs a partir da produção de conhecimento antropológico. Esse era, então, o saber que oferecemos

às entidades que procuraram por nossa ajuda na resolução de conflitos oriundos de encontros de formas de viver distintas. O primeiro deles visava conhecer o universo da prostituição de rua para além da prática profissional das mulheres e entender as suas formas diferenciais de engajamento a métodos de proteção do HIV- aids. Para tanto, acompanhávamos as ações das ativistas do Núcleo de Estudos da Prostituição (NEP) com o público-alvo das suas intervenções, nas ruas de Porto Alegre, além de fazer parte do cotidiano de algumas das mulheres com quem criamos vínculos. Nessas interações, fazia o que aprendera a fazer: ouvia suas histórias, observava seu ambiente de trabalho, interagia com elas e seus familiares e registrava em meus diários de campo.

Esse mesmo *modus operandi* também foi estendido à assessoria do projeto de Formação de Promotoras Legais Populares da ONG Themis. Pergunto-me hoje, olhando para o passado, se nessas experiências a extensão ficou subsumida pela pesquisa e, eufemisticamente, chamada de assessoria. Penso que, com os olhos de hoje, tais experiências revelam práticas extensionistas próprias da Antropologia. Contudo, é preciso dizê-lo, de uma Antropologia em particular, adjetivada como engajada, que historicamente não foi muito bem-vista pela comunidade antropológica, sobretudo na sua articulação com outro adjetivo, o feminista.

Retomando meu percurso mnemônico, foi muito recentemente que vim a produzir extensão como professora universitária, aos moldes do que é disseminado como extensão. Muito embora tenha ingressado na carreira docente em 2010, foi a partir de 2015 que passei a produzir projetos e ações de extensão de maneira sistemática e organizada, em atuação na Unipampa, campus Uruguaiana, no grupo de pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença (Bonetti; Silva; Jesus, 2022). Lembro que nossas ações de extensão, em grande medida, foram organizadas e, de certa forma, definidas pela Universidade. As ações de extensão foram atreladas à realização do curso de formação docente oferecido pela Unipampa aos seus quadros, intitulado: “Reflexões e Práticas Extensionistas”, em 2016. Houve um aprendizado muito significativo nesse curso; lembro, sobretudo, das definições de extensão e daquela que seria a mais interessante para a extensão universitária, marcada por uma metáfora: a via de mão dupla, caracterizando uma dialogicidade.

A partir disso, registramos muitas ações que chegaram como demanda de escolas públicas locais para formações em gênero e sexualidade, tanto para docentes quanto para discentes, muito em função da disseminação do pânico moral em torno das práticas persecutórias de partidários do Escola Sem Partido em Uruguaiana (Bonetti; Marty, 2022). Além disso, em função do projeto de pesquisa que estávamos desenvolvendo na cidade sobre judicialização da violência de gênero contra mulheres (Bonetti, 2021), passamos a promover ações voltadas aos Direitos Humanos das Mulheres e a produzir artefatos pedagógicos para multiplicar informações sobre acesso aos direitos das mulheres localmente (Marty; Bonetti,

2019; Marty; Bonetti; Silva, 2020). Nessas experiências, as atividades extensionistas adquiriram distintos formatos: oficinas, rodas de conversa, produção de artefatos pedagógicos, cursos de formação, ciclos de cine-debate, intervenções públicas etc.

Esse exercício de resgate da memória trouxe-me algumas provocações e mais perguntas sobre a extensão em geral e sobre aquela feita sob a égide da antropologia feminista que nos levam a ponderar: quais as características da extensão na antropologia e na antropologia feminista à luz do regime de moralidades que impacta a produção científica antropológica e seus esquemas de gênero quando resgatamos as críticas à antropologia aplicada na história da disciplina? (e aqui lembrei-me especialmente do apagamento de Audrey Richards, aluna e assistente de Malinowski e a sua carreira associada à antropologia aplicada).

## MOVIMENTOS DE EXTENSÃO QUE ENSINAM A SER/ESTAR/AGIR NO MUNDO

Em que consiste essa função social da universidade pública? bell hooks (2021) nos coloca que o servir é desvalorizado na cultura cis-hetero-patriarcal, supremacista branca, capitalista e imperialista. Como estratégia de manutenção de subordinação, a cultura do dominador intencionalmente degrada essa ação, tendendo a considerar indignas e inferiores as pessoas que servem. Aqui, trazemos com bell hooks, a ideia de que servir pode ser potência e resistência política à medida em que consiste em uma prática de entrega que afasta a ideia de recompensa. A satisfação está no ato de se entregar, de criar o contexto para que aqui a comunidade acadêmica possa, em suas várias ações profissionais, proporcionar saberes que possibilitem, de forma diversa, vir a ser. Estamos a serviço da transformação social, da educação como forma de revolução, no esperançar engajado nas práticas cotidianas de fazer universitário centralizado em saberes e fazeres historicamente oprimidos (Freire, 1987).

Nesse sentido, acreditamos que discentes, docentes e técnicos, que estejam a serviço, precisam conectar sua rotina de produção do conhecimento no reconhecimento e na valorização da diversidade como princípio formativo. Essa proposta, por sua vez, deve ocorrer de uma forma afetiva, que afete, atravesse e quiçá transforme outras pessoas. Trata-se de desconstruir processos de epistemicídios (Carneiro, 2005), de ter humildade acadêmica e se colocar aberta para outras formas de saberes e fazeres, de fazer pesquisa com e não sobre pessoas, grupos, instituições, evocando um lugar na antropologia, que se define como ciência do estudo da humanidade, o papel enquanto essa ciência humana que valoriza uma das maiores potências da humanidade, o respeito e a tolerância ao outro.

Como exemplo dessa experiência, está o Espaço Cultural Gênero e Diversidades (ECGD) da UFSC, inaugurado em maio de 2018. O espaço multiuso é destinado às atividades artísticas, culturais e acadêmicas,

sobre temas relativos ao gênero e às diversidades (de gênero, étnico-raciais, sexualidades, deficiências etc.) em uma parceria do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) com a Secretaria de Cultura e Arte da UFSC (SeCArte) e Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), atual Pró-reitora de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), que visa acolher, na UFSC, artistas, movimentos sociais, pesquisadores/as, estudantes e todas as pessoas interessadas na expressão e representação das questões de gênero e diversidades.

Entre 2021 e 2024, eu, Alexandra Alencar, como coordenadora do ECGD/IEG/UFSC, coordenei o projeto de extensão *ARATEMIOLÉ*: práticas lúdico-terapêuticas e a diversidade como princípio formativo no ECGD/UFSC. *Aratemiolé*, em iorubá, significa que meu corpo vai bem. Assim, para além das atividades online realizadas durante a pandemia, com a volta do espaço presencial, tenho desenvolvido editais semestrais de ocupação desse espaço com atividades gratuitas nas temáticas de gênero e diversidades promovidas por membros da comunidade acadêmica e/ou sociais destinadas a todos interessados. Tal iniciativa tem popularizado o uso do espaço e permitido, em paralelo, a formação de estudantes em nível de graduação que, como bolsistas de extensão, participam das atividades de organização do espaço e se formam com as ações promovidas a partir dele. Desde 2023 o ECGD/IEG/UFSC também foi o locus de organização do Fazendo Gênero 13, realizado no final de julho de 2024, com ações mensais que congregam toda organização do evento, nos chamados Almoventos, além de reuniões e vivências promovidas por cada comissão envolvida nesse processo.

Dentre algumas bases teóricas de nossa disciplina, talvez a Antropologia da Experiência, proposta por Victor Turner (1986), seja um substrato germinal e inspirador para pensarmos as vivências presenciais de autocuidado, intituladas *Xirê: sentidos criados no fazer* promovida pelo ECGD/UFSC em parceria com a Aláfia Casa de Cultura desde a pandemia de forma remota, bem como as ações artístico-culturais atravessadas pelas temáticas de gênero e diversidades que foram executadas via editais públicos de ocupação do ECGD/UFSC lançados semestralmente. A raiz etimológica da palavra “experiência”, proveniente do indo-europeu, significa “tentar, aventurar-se, correr riscos”. Nesse sentido, propor práticas de bem-estar no espaço virtual representou/significou, de certa maneira, uma abertura de novos espaços/campos de experimentação, incluindo aqui a aventura de se expor, de se abrir, de se revelar, compartilhando vulnerabilidades, atravessando e permeando fronteiras, congregando a aventura de criar um espaço de liminaridade, de passagem entre o pessoal e o coletivo, o não verbal e o dissertativo, os afetos e as formalidades – consideradas habituais entre intelectuais. Abrimo-nos ao entendimento de que, talvez, justamente pela estranheza da proposta apresentada ao universo acadêmico, nossas práticas permitiram incitar uma série de reflexões que retroalimentam nossos campos de atuação e de saber antropológico.

Para esse campo da academia, repleto de simbolismos, dogmas e relações de poder, as vivências de autocuidado do ECGD/UFSC apresentaram a possibilidade de que a Universidade seja permeada por outros saberes, com origem em outras culturas e tradições, e que nós, como coletivo também diversificado, possamos compartilhar a partir de nossas vivências. Nesse sentido, gostaríamos de frisar a importância de termos vivências que priorizem a referência das cosmologias africanas e das práticas culturais negras, saindo de uma chave de interpretação somente ligada às dores provocadas pelo racismo estrutural, mas também vinculadas às potências de bem-viver que emergem dessas re-existências negras diárias.

A partir da ideia de Walter Mignolo (2003), que defende a necessidade de buscarmos outros lugares de enunciação que não estão postos no conhecimento científico, arraigado em parâmetros eurocêntricos, percebemos a importância de trazer noções “outras”, como ancestralidade, oralidade, religiosidade, coletividade – valores africanos e afro-brasileiros difundidos em várias práticas culturais. Sabemos que nosso país é repleto de epistemologias outras, que devem servir como fontes de saber para a transformação dos processos de colonialidade, historicamente vivenciados.

Também podemos afirmar que nossa contribuição para esse projeto de vivências de autocuidado e da realização de ações artístico-culturais atravessadas pelas temáticas de gênero e diversidades é de fundamental importância para a compreensão de que o “bem viver” não é luxo, tampouco supérfluo, mas, antes, um vetor que opera na matriz relacional da vida das pessoas (no caso, nós mesm@s, mer@s mortais intelectuais) que se envolvem, criam vínculos e experiências coletivas. A um só tempo, por meio das relações sociais que são intrínsecas à existência humana, as práticas de bem-estar só fazem sentido porque as pessoas certamente não são entidades circunscritas em si mesmas. Vale reforçar nosso posicionamento de que atuar no autocuidado, com vivências/experiências que privilegiam o bem-viver, individual e coletivo, significa atuar em uma frente potencialmente política.

## A “ESCUTA SENTIDA”: EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E INTERDISCIPLINARIDADE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Meu movimento (Marines da Rosa) de percurso teórico-prático no campo dos estudos de gênero relacionados à extensão coincide com as experiências interdisciplinares na atuação como professora de Sociologia, desde dois mil e seis, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Inspirada em Roy Wagner (2010), tomo a noção de “contexto” para contar o caminho permeado por algumas experiências na Extensão Universitária e Interdisciplinaridade, pois elas foram centelhas na construção de ações e me levam à reflexão sobre metodologias e técnicas de pesquisa com inspiração feminista nos desafios atuais.

Junto a colegas das Ciências Agrárias, no Assentamento Antônio Conselheiro/MT, um dos maiores da América Latina, despertei para a riqueza das atividades de extensão universitária, impulsionada pelos pressupostos de Paulo Freire (2006) que compreendem essas práticas como possibilidades de transformação mediadas nas "relações homem-mundo". Desse modo, em dois mil e seis, no Programa de Ciências Agroambientais (PCAA) da UNEMAT, integrei o grupo de pesquisadoras(es) no desenvolvimento de um modelo de ensino universitário com perspectiva interdisciplinar. Esse trabalho coletivo, entre colegas da agronomia e da biologia, com inspiração na abordagem da extensão aos moldes de Paulo Freire (2015), no âmbito de uma comunidade rural, possibilitou uma discussão sobre as dimensões sociais, econômicas e ambientais, expressas no livro "Entre olhares: realidades, construções, saberes na terra em assentamentos de Mato Grosso" (Rosa *et al.* 2012).

Naquele cenário, três questões vieram à tona: a) os pressupostos da universidade a partir de seus objetivos básicos de formação humanística, de geração e de disseminação de conhecimentos; b) por estar em um *campus* onde não havia/há um lugar para as Ciências Humanas, necessariamente, eu precisava dialogar com as outras áreas, inclusive, como estratégia de permanência da disciplina de Sociologia, em determinados cursos e, c) no interior do centro-oeste do país, assim como acontece em outros lugares semelhantes, a comunidade local espera ações de extensão por parte da universidade. Portanto, a abordagem interdisciplinar constituiu minhas inquietações desde as primeiras experiências na formação profissional no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Em 2015, no ingresso ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH- UFSC), na linha de Estudos de Gênero, concomitante, ao vínculo no NIGS, passei a conhecer as metodologias de estudos feministas e, aos poucos, fui compreendendo a complexidade dos objetos desse campo, bem como as imbricações com as perspectivas interdisciplinares e as ações de extensão. Nessa esteira, Gabriela Pedroni (2018), ao analisar o projeto "Papo Sério", que promovia a problematização sobre os assuntos gênero e sexualidade na escola, destaca os marcos legais que consolidam a extensão universitária como prática de caráter nacional. Essa experiência desenvolvida no NIGS/UFSC é um exemplo da prática dialógica entre universidade e comunidade, sendo que esse processo transforma ambos.

Na UNEMAT, no período de dois mil e vinte e dois, acompanhei as discussões e participei da reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, dentre as principais adequações, estava a creditação da extensão prevista na Resolução Federal de dois mil e dezoito, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Destaco essa inovação, justamente, para enfatizar a importância da extensão na articulação de distintos saberes de acordo com as demandas e os interesses da sociedade. Especificamente, teóricas feministas como Marlise Matos (2018) têm

refletido sobre a "extensão comunitária", inclusive como estratégia de ação na desconstrução de feminismos canônicos com vistas à promoção de outros saberes e formas de ação pressupostos em práticas feministas decoloniais.

Outrossim, o campo dos estudos de gênero é constituído pela amplitude e complexidade do mundo real de modo que, em um mesmo movimento, fenômenos se constroem como objetos teóricos distintos. Tais processos multifacetados atravessam os limites de diferentes disciplinas e campos do saber. Para apreendê-los, fazem-se necessárias as abordagens com princípios epistemológicos e metodológicos inovadores para dar conta da complexidade do mundo ao nosso redor, construindo-se, para tanto, abordagens interdisciplinares e/ou transdisciplinares, pois, segundo Olga Pombo (2004), as transformações epistemológicas apontam para a necessidade de novas abordagens para melhor conhecer as totalidades.

A partir da perspectiva de gênero, entendo que as abordagens desse campo dizem respeito a fenômenos que transpõem os limites disciplinares. Por isso, é necessário compreender que o progresso do conhecimento já não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituadas a pensar e que a ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal como tentativa de superação da observação rigidamente disciplinar. É a partir dessa perspectiva de análise que podemos compreender a interdisciplinaridade nas abordagens dos estudos de gênero, de acordo com Lia Machado (1994, p. 5), ao afirmar que os estudos feministas como um campo intelectual “[...] se constitui na imbricação dos saberes feministas e dos saberes disciplinares [...]”.

Instigada e encorajada em pensar formas de intervenção alicerçada em pressupostos das epistemologias feministas e da interdisciplinaridade, entre 2018 e 2021, na tese doutoral "Escrita de si das “Marias no cárcere”: escuta sentida como proposta teórico-metodológica decolonial em uma pesquisa situada (Florianópolis-SC, 2017 e 2021)", na orientação das professoras Miriam Pillar Grossi e Luzinete Simões Minella, busquei responder de que modo as perspectivas de estudos interdisciplinares e das epistemologias feministas decoloniais possibilitam práticas de intervenção em pesquisa e extensão com “Mulheres no Cárcere”.

Afetada pelo aprendizado das práticas de extensão no NIGS e considerando o universo complexo do cárcere, forjamos o “Momento Lilás”, constituído por formas de escuta desenvolvidas junto com as interlocutoras, as Marias no Cárcere. É dessa interação que flui a noção de “escuta sentida”, pois com o corpo em campo, fomos aprendendo a criar possibilidades de expressão, segundo as expectativas que emergiram do próprio campo. Esse movimento se aproxima da “antropologia por demanda”, em Rita Segato (2021), que pode ser compreendida como uma concepção teórico-prática relacionada à “colonialidade do saber”, em Aníbal Quijano (2000), e a reflexividade da autora sobre formas de

se fazer antropologia e os seus limites, quando tensionados a oferecerem respostas, especialmente, às realidades latino-americanas.

Assim a “escuta sentida” é uma categoria teórico-metodológica que surge durante as práticas extensionistas no cárcere alicerçadas em perspectivas das epistemologias feministas decoloniais e designa a ação dos cinco sentidos, configurando-se em um sexto. Tal sentido decorre da eclosão entre corpos que se encontram em campo e partilham experiências sensoriais no esforço de compreender as subjetividades da “outra”, que busca, por vezes, sentir com elas. Esse processo se dá aos moldes de “sujeito encarnado”, conforme Merleau-Ponty (2006), bem como aos de subjetividade, segundo Miriam Pilar Grossi (1992), ao enfatizar a relação entre a antropóloga e suas interlocutoras em campo para a construção do processo de conhecimento.

Dos saberes forjados entre as celas no cárcere, durante o “Momento Lilás” emergiram as “cartas do cárcere”, escritas pelas interlocutoras que, por sua vez, foram lidas e respondidas por outras mulheres, em diferentes lugares e, de certa forma, nos termos do tema dessa escrita representam um exemplo de metodologia feminista para a extensão fundamentada na noção de “objetividade forte”, em Sandra Harding (2015), pois pressupõe o envolvimento dos participantes (pesquisadora/or e interlocutora/es) no processo científico e na definição das questões de pesquisa e na interpretação dos resultados. Ao contrário da “objetividade fraca” que prima o rigor pela neutralidade no distanciamento entre sujeito e objeto, entre outras especificidades.

Tais experiências nos permitem refletir que no movimento de se estender para fora dos limites estruturais das universidades não basta ir até as outras para compartilhar conhecimentos, é preciso construir possibilidades de interlocução segundo os interesses das participantes, pressupondo e reconhecendo a “agência” (Ortner, 2006) em cada uma, por meio da “escuta sentida”.

## DE SANKOFA E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS FEMINISTAS-SÍNTESSES POSSÍVEIS E PROVISÓRIAS

Exercitar *Sankofa* é poder olhar para nossas experiências do passado e para nossas ancestrais em busca dos ensinamentos necessários para tecer o presente e futuro. Nesse exercício reflexivo analítico sobre a extensão universitária antropológica feminista, ao longo do texto, evocamos memórias pessoais em torno de nossas experiências com e em extensão, espantando-nos com a recorrência de imaginários em torno das ações extensionistas que reiteram convenções de gênero – plasmadas no senso comum da extensão como “*algo das agrárias*” – pervasivas à cultura científica, a seus esquemas de gênero e à distribuição desigual de prestígios e privilégios no tripé ensino-pesquisa-extensão nas nossas universidades. Com tais memórias, também emergiu um conjunto

de práticas extensionistas moldadas pela imaginação feminista que provocou a expansão das formas possíveis de ser, por meio do potencial transformador de práticas pedagógicas extensionistas movidas pelas pesquisadoras autoras deste artigo.

Levando-se em consideração a concepção de ensino e aprendizagem proposta por Paulo Freire, todas as dimensões do fazer universidade são permeadas pelos processos de ensino e aprendizagens; logo a dificuldade da implementação dos processos de extensão reside justamente na ideia de enxergá-la como formação (e transformação) dialógica, intersubjetiva – em uma via de mão dupla: comunidade e a própria universidade.

Em que pese algumas críticas feministas à produção teórica freireana, especialmente, a invisibilidade de alguns sujeitos, percebidos na designação de categorias universais masculinistas como o "oprimido", considera-se que a dialogicidade em Paulo Freire (2006) evoca a problematização da relação de sujeitos entre si, mediatizados pelo mundo e, portanto, assim como as concepções de epistemologias feministas consideram a importância da experiência, como desencadeadora da produção do conhecimento entre saberes outros. Nesse sentido, os princípios de pedagogias feministas, que visam contribuir para "a construção de uma cultura de e para a cidadania, de e para os direitos humanos" (Matos, 2018, p. 233). Todo esse legado feminista fundamentado na experiência que envolve a "imaginação feminista", a "escuta sentida" e o corpo-movimento em diálogo nos possibilita pensar os processos de "curricularização" em curso em nossas universidades.

No decorrer do nosso exercício de rememorar, olhando nossas experiências e interações em diferentes contextos, podemos indicar a extensão – substantivo do estender – como ação que evoca movimento, gera relações que podem promover transformações em diferentes escalas. Se a aposta no diálogo da universidade com a sociedade envolvente pressupõe possibilidades de resultados, no âmbito do saber antropológico feminista indicamos algumas perspectivas observadas nas nossas práticas.

Sabemos bem que o momento mundial de tensões oriundas do acirramento e imposição do modelo capitalista-neoliberal-patriarcal-racista-misógino-autoritário tem nos colocado, cotidianamente, em situações de exploração, exclusão e opressão que se multiplicam e intensificam. Nesse contexto, o Brasil, em especial, vive uma de suas maiores crises política, econômica, social e, pode-se mesmo dizer, espiritual. Acreditamos, portanto, que é particularmente importante e urgente não desperdiçar nenhuma experiência social de resistência, e a extensão em suas práxis tem nos possibilitado esses ensinamentos.

Nossos projetos de extensão consideram a objetividade como processo social e, por isso, permeado pela diversidade e pluralidade. As experiências mobilizadas na escrita nos unem no propósito da "ciência participativa", como aprendemos com Sandra Harding (2015) e da noção de "dialogicidade", em Paulo Freire (2006), afirmando essa aspiração

feminista, como compromisso político com as interlocutoras e, também, como resistência ao desrespeito com o campo de estudos de gênero que coincide com o desrespeito da extensão. Nesse cenário temos nos debruçado em estratégias teórico-metodológicas relacionadas à “pedagogia feminista”, segundo Luz Maceira Ochoa (2008), para a mediação entre os dois espaços de saber: a universidade e a comunidade, compreendendo-os como componentes de algo maior e complexo, quer seja, a formação humana para a cidadania.

Inspiradas em *Sankofa*, entendemos que vivenciamos um momento propício para o diálogo acadêmico sobre as formas de fazer a extensão universitária, apontando seus limites para a prática, mas, sobretudo, ao olhar para trás o impulso é de reivindicar uma forma de conhecimento que constitui nosso saber-fazer feministas, cada vez mais potencializado, pela complexidade das relações sociais, quer seja, as experiências teórico-práticas na extensão. Visando disseminar a extensão universitária como processo de ensino-aprendizagem, construída sempre na coletividade, nas trocas permeadas pelas subjetividades de pesquisadoras e interlocutoras, entendemos que os quatro depoimentos relacionados à extensão, acionados no movimento desta escrita, referem-se à proposta teórico-metodológica de Faye Harrison (1997) sobre a articulação entre os conhecimentos tradicionais africanos com as teorias contemporâneas feministas interseccionais, visto que propomos *Sankofa* como convite para escutar, enxergar, afetar, potencializar, articular, estender e aprender, ainda mais, sobre alternativas como resistência e cuidado em um cenário que insiste em invisibilizar os problemas sociais que importam para todas nós.

## REFERÊNCIAS

BONETTI, Alinne de Lima. “O caminho mais curto para o homem de bem ir para a cadeia é a violência doméstica!” - familismo, convenções de gênero, judicialização da violência contra as mulheres. In: CARDOZO, Fernanda; RIFIOTIS, Theophilos (org.). **Judicialização da violência de gênero em debate: Perspectivas etnográficas**. Brasília, DF: ABA publicações, 2021. p. 53-102. v. 1.

BONETTI, Alinne de Lima. O modo NIGS de saber-fazer Antropologia feminista no sul do Brasil. In: GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira da; COSTA, Patrícia Rosalba Moura (org.). **Tecendo redes em antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. p. 280-292.

BONETTI, Alinne de Lima; MARTY, Marina dos Reis. Gênero, sexualidade e diferenças na educação: desafios éticos em tempos de “doutrinação ideológica”. **RELIES: revista del laboratorio iberoamericano para el estudio sociohistórico de las sexualidades**, [s. l.], n. 7, p. 48-64, 2022. Disponível em: <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/6185>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BONETTI, Alinne de Lima; SILVA, Fabiane Ferreira da; JESUS, Suzana Cavalheiro. A experiência do Tuna – produzindo saberes, provocando transformações na campanha e nos pampas gaúchos. In: GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira da; COSTA, Patrícia Rosalba Moura (org.). **Tecendo redes em antropologia feminista e estudos de gênero**: 30 anos do NIGS/UFSC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. p. 68-73.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRITO, Thaís Fernanda Salves de. Por uma antropologia ouriçada: práticas de extensão universitária, bordados uma relação possível com a comunidade de Santo Amaro – BA. **Anuário Antropológico**, [s. l.], v. 46, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/7678>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construcao-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

**FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [s. n], 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; VIEIRA, Carina Silva. Extensão universitária no período da ditadura: concepções e relações com a doutrina de segurança nacional e desenvolvimento. **Antíteses**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 269-291, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436721>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GROSSI, Miriam Pillar. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. *In: GROSSI, Miriam Pillar (org.). Trabalho de campo e subjetividade*, Florianópolis: UFSC, 1992. p. 7-18.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 10 dez. 2024.

HARDING, Sandra. **Objectivity & diversity**: another logic of scientific research. Chicago; London: The University of Chicago, 2015.

HARRISON, Faye V. Antropologia como agente de transformação: comentários e perguntas introdutórias. *In: HARRISON, Faye V. (ed.). Em Descolonizando a Antropologia: Avançando em direção a uma Antropologia para a Libertação*. 2. ed. Arlington: Associação Americana de Antropologia, 1997. p. 1-15.

hooks, bell. **Ensino e comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JIMENEZ, Michele O. *et al.* A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81062023000100100](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062023000100100). Acesso em: 10 dez. 2024.

LÖWY, Ilana. Por que tão devagar? Os obstáculos para a igualdade dos sexos na pesquisa científica. *In: GROSSI, Miriam Pillar; REA, Caterina Alessandra (org.). Teoria feminista e produção de conhecimento situado: ciências humanas, biológicas, exatas e engenharias*. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha; Salvador: Devires, 2020. p. 231-246.

MACHADO, Lia Zanotta. **Campo intelectual e feminismo**: alteridade e subjetividade nos estudos de gênero. Brasília, DF: UnB, 1994. (Série Antropologia).

MARTY, Marina dos Reis; BONETTI, Alinne de Lima. Para além da teoria: experiências extensionistas sobre gênero e alteridades. *In: DESFAZENDO SABERES NA FRONTEIRA*, 3., 2019, São Borja. **Anais** [...]. São Borja: [s. n.], 2019.

MARTY, Marina dos Reis; BONETTI, Alinne de Lima; SILVA, Fabiane Ferreira da. Gênero e alteridade em prática: epistemologia feminista e extensão universitária na fronteira oeste. *In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA*, 35., 2020, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: UFSM, 2020.

MATOS, Marlise. Pedagogias feministas decoloniais: o desafio da implementação de uma agenda de extensão universitária crítico-feminista. *In: MATOS, Marlise (org.). Pedagogias feministas decoloniais*: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e da autonomia das mulheres de Minas Gerais. Belo

Horizonte: UFMG, 2018.

MELO, Flávia; REIS, Rodrigo Oliveira Braga. Antropologia na fronteira & fronteiras da antropologia: experiências de ensino, pesquisa e extensão universitária em uma região transfronteiriça. **Anuário Antropológico**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 100-118, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/35978>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa nº 01/2020/CGRAD/CEX, de 03 de março de 2020**. Dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CURRICULARIZA%C3%87%C3%83O-DA-EXTENS%C3%83O-2-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MOORE, Henrietta. Thinking again. In: MOORE, Henrietta. **Still Life: hopes, desires and satisfactions**. Cambridge; Malden: Polity Press, 2011. p. 30-54.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Onde falha o plano nacional de extensão? **Interagir: pensando a extensão**, [s. l.], n. 4, p. 7-14, 2003.

OCHOA, Luz Maceira. **El sueño y la práctica de sí - pedagogía feminista: una propuesta**. México: El Colegio de México; Centro de Estudios Sociológicos; Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: PILLAR, Grossi Miriam et al. **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Goiânia: Nova Letra, 2006. p. 45-80.

ORTNER, Sherry; WHITEHEAD, Harriet. Introduction: accounting for sexual meanings. In: ORTNER, Sherry; WHITEHEAD, Harriet (ed.). **Sexual meanings: the cultural construction of gender and sexuality**. New York: Cambridge University, 1984. p. 1-28.

PEDRONI, Gabriela. Gênero e Sexualidade nas escolas: análise do projeto de extensão universitária Papo Sério. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31., 2018, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: UFSC, 2018.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:**

eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107-130.

ROSA, Marinês da. **Escrita de si das “Marias no cárcere”**: escuta sentida como proposta teórico-metodológica decolonial. 2021. 313 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ROSA, Marinês da; LAFORGA, Gilmar; VILALVA, Walnica (org.). **Entre olhares**: realidades, construções, saberes na terra em assentamentos de Mato Grosso. 1. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2012. v. 1.

ROSALDO, Michelle. O uso e abuso da antropologia: Reflexões sobre o feminismo e entendimento intercultural. **Horizontes antropológicos**, [s. l.], v. 1, p. 11-36, 1995. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=072dc914-e1a1-49f2-9d0e-925246f98565>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Tradução de Danielli Jatobá; Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

THIOLLENT, Michel (org.). **Pesquisa ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TURNER, Victor. “Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience”. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (org.). **The Anthropology of Experience**. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1986. p. 33-44.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico criação de Curso de Graduação em Antropologia**. Santa Catarina: UFSC, 2009. Disponível em: <https://antropologia.paginas.ufsc.br/files/2010/10/Projeto-Curso-Antropologia-2009.pdf>

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

## NOTAS

<sup>1</sup> Inspiradas pela perspectiva crítica feminista às ciências marcadas pelo truque de deus (Donna Haraway, 1995), transgredimos deliberadamente as normas convencionadas para escrita científica pela objetividade masculinista e, como uma das formas possíveis de dar visibilidade à presença das mulheres nas ciências, faremos a citação e referenciamento das autorias com o prenome e o sobrenome quando da primeira aparição no texto.

<sup>2</sup> A singularidade é expressa no texto à medida que preservamos a escrita inclusiva adotada por cada autora.

<sup>3</sup> Não é objetivo desse texto dialogar com a extensão rural, como conceito e prática, na contemporaneidade. A referência está inserida aqui

enquanto recurso heurístico, presente em nosso imaginário, para pensar nossas experiências atuais a partir da cultura científica e esquemas de gênero. E, ainda, na desconstrução da extensão como transferência de conhecimentos e afirmação de uma prática dialógica, o que nos remete também a Paulo Freire (2015), em referência a práticas em contextos rurais.

- <sup>4</sup> Muito embora hoje com a nossa experiência extensionista e contato com uma bibliografia crítica a essa visão. A extensão hoje para nós é sobretudo o protagonismo das subjetividades e das comunidades envolvidas, enquanto produtoras de conhecimentos e saberes transformadores para a própria academia.
- <sup>5</sup> Alexandra Alencar, doutorado em Antropologia (2015), Elisete Schwade - mestrado em Antropologia (1993); Alinne Bonetti, mestrado em antropologia (2000) Marines da Rosa, doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (2021).
- <sup>6</sup> Pela antropóloga feminista Miriam Pillar Grossi e, atualmente, é coordenado pela antropóloga feminista Alinne de Lima Bonetti.
- <sup>7</sup> Michel Thiolent (2006), a respeito das ações de extensão, aponta a importância de abordagens participativas, entendidas como processos sociais na construção de conhecimentos que envolvem distintos atores sociais.
- <sup>8</sup> Coordenado por Miriam Pillar Grossi.
- <sup>9</sup> Importante aqui ressaltar que a inspiração do ideograma africano *Sankofa* foi evocada pelo grupo de pesquisadoras feministas em vivência por entender que as perspectivas feministas devem ser perpassadas por várias ancestralidades, trazendo nessa pluralidade de perspectivas feministas a diversidade como princípio formativo.
- <sup>10</sup> O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.
- <sup>11</sup> O Gênero e Diversidade na Escola (GDE). - Curso oferecido por meio de edital MEC/SECADI, na modalidade aperfeiçoamento e especialização, em diferentes regiões do país, com ampla participação de integrantes da Rede NIGS. PROEXT: programa de extensão universitária - MEC, criado em 2003, com forte ênfase na inclusão social e que também teve vários projetos da Rede NIGS aprovados.
- <sup>12</sup> O Assentamento Antônio Conselheiro está localizado no estado de Mato Grosso, Brasil e abrange os municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres. É considerado um dos maiores assentamentos da América Latina.
- <sup>13</sup> Diz respeito aos encontros períodos com as interlocutoras, Marias no cárcere, ao longo das atividades de pesquisa e extensão, durante a realização da tese doutora, já referida.
- <sup>14</sup> A antropóloga feminista mexicana, Luz Maceira Ochoa (2008), propõe a intersecção entre feminismo e educação a partir de uma perspectiva teórica e prática.

**Marinês da Rosa**

*marinesrosa@unemat.br*

Professora Adjunta na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0971-4061>

**Alinne de Lima Bonetti**

*alinne.bonetti@gmail.com*

Professora adjunta do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0810-5926>

**Alexandra E. V. Alencar**

*xanda.alencar@gmail.com*

Professora adjunta do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Antropologia Social, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3305-6046>

**Elisete Schwade**

*eliseteschwade@gmail.com*

Professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Antropologia Social, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Titulação e Universidade (por extenso), Cidade, Estado (por extenso), País.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3488-1171>

# AS TRILHAS E AS PEGADAS: REFLEXÕES SOBRE UMA ÉTICA DO ENVOLVIMENTO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA<sup>1</sup>

*TRAILS AND FOOTPRINTS: REFLECTIONS ON AN ETHICS OF ENGAGEMENT IN UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM*

**Gicelé Sucupira<sup>1</sup>**

**Juliana Cavilha<sup>2</sup>**

**Melissa Barbieri de Oliveira<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, Rondônia, Brasil

<sup>2</sup>Faculdade Estácio de Florianópolis e do Centro Universitário Estácio, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

## RESUMO

Este texto tem como objetivo refletir teoricamente sobre o desenvolvimento das atividades de Extensão Universitária realizadas em diferentes regiões e centros de saber, localizados no Norte e no Sul do Brasil. A proposta é apresentar experiências diversas, tendo como ponto comum a Extensão Universitária, aqui compreendida metaforicamente como trilhas e rotas incertas e efêmeras, constituídas por pegadas, marcas de quem somos, de quem encontramos e em quem nos transformamos ao longo do processo de realizar a extensão. Em nossas trilhas, identificamos como ponto comum a pegada de uma ética do envolvimento, que torna possível a extensão que realizamos.

**Palavras-chave:** extensão; gênero e diversidade; subjetividade ética.

## ABSTRACT

This text aims to point out and reflect theoretically on the development of University Extension activities carried out in different regions and centers of knowledge, located in the North and South of Brazil. The idea is to present diverse experiences, considering as a common point the activity of University Extension, understood metaphorically as trails, uncertain and ephemeral routes made up of footprints, which are marks of who we are, who we meet and who we become in the process of doing the extension. We identify in common in our paths, the footprint of an ethics of involvement that makes the extension we do possible.

**Keywords:** extension; gender and diversity; subjectivity; ethics.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

# INTRODUÇÃO

Este ensaio foi construído a partir das discussões e reflexões produzidas durante o Workshop organizado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), no âmbito do projeto de pesquisa Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileiras. O evento ocorreu entre os dias 5 e 11 de agosto de 2023, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, SC.

A ocasião reuniu pesquisadoras e pesquisadores de diferentes gerações formados pelo NIGS-UFSC, atualmente vinculados a distintas instituições brasileiras, para refletirem sobre experiências de extensão universitária, organizadas em três eixos: Relação com movimentos sociais e organizações coletivas; Projetos de estado e políticas públicas; e Formação de estudantes de graduação. A metodologia desenvolvida durante o Workshop também será apresentada ao longo deste ensaio.

As experiências abordadas neste ensaio abrangem atividades desenvolvidas em três espaços de produção de conhecimento: uma instituição de ensino superior (IES) na região Norte e duas IES no Sul do Brasil. A primeira é a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde Gicelle Sucupira atua como docente no Departamento de Educação Intercultural desde 2014. A segunda é a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), uma instituição pública estadual localizada no interior, no Campus de Francisco Beltrão, onde Melissa Barbieri de Oliveira se tornou professora do Curso de Direito em 2008. A terceira é uma instituição privada nacional, a Faculdade Estácio de Florianópolis, onde Juliana Cavilha atua como docente desde 2013, e o Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, onde leciona desde 2019.

É importante destacar que o propósito deste ensaio não é discorrer ou debater com os diferentes conceitos de extensão universitária. Reconhecemos o conceito atual de extensão, proposto no Fórum de Pró Reitores de Extensão entre 2009 e 2010, que define a extensão universitária como: “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012).

A proposta deste ensaio é refletir sobre a extensão universitária que construímos e os movimentos que a concretizam a partir de nossas experiências, cujas características sociológicas, políticas, econômicas, temáticas e regionais são muito distintas.

Para essa reflexão, recorremos inicialmente às palavras de Paulo Freire (2001[1967]), que critica ações extensionistas assistencialistas, orientadas por uma perspectiva de superioridade entre a universidade e a sociedade. Freire propõe uma noção de extensão como comunicação eficiente, caracterizada por troca, diálogo e coparticipação.

Inspiradas por esse autor, partimos de três pressupostos para refletir sobre nossas experiências de extensão: 1. não se faz extensão sozinha; 2. é necessário oportunizar momentos de comunicação e diálogo para que a extensão seja possível; 3. a extensão não é um movimento de conhecimento da universidade para a sociedade, mas da sociedade para a universidade. A universidade também aprende e pode ser transformada na e pela extensão.

Assim, atentas ao objetivo de discutir o processo de extensão, comparamos as diferentes experiências, questionando por que, como, quando e onde surgem e se desenvolvem as atividades de extensão que realizamos. Coletivamente, compreendemos que a extensão ocorre por meio de um processo em que aciona diversas linguagens e contextos, os quais chamaremos de trilhas, entendidas como rotas incertas e efêmeras.

Essas trilhas são formadas por “pegadas”, nossas e de outras pessoas. Em seus múltiplos significados, as “pegadas” causam efeitos, conquistam, capturam e transformam; são marcas de quem somos, de quem encontramos e de quem nos tornamos por meio da extensão. Em nossas trilhas, identificamos em comum a “pegada” de uma ética do envolvimento (Fonseca, 2018) que torna nossa extensão possível.

Outrossim, compreendemos que essa pegada expressa um saber/fazer extensionista a partir da experiência que as autoras deste ensaio construíram no Núcleo de Identidades, Gêneros e Subjetividades (NIGS - UFSC). Trata-se de uma “pegada” elaborada e construída em um espaço plural de saber, interdisciplinar, onde nos constituímos, ao longo do processo, enquanto “niguinianas”, como destaca Aline Bonetti (2022). Essa pegada foi aprendida e construída, de forma teórica e prática, ao longo do tempo em que fomos estudantes, pesquisadoras e extensionistas no NIGS, em diferentes gerações.

No aspecto geracional, Aline Bonetti propõe delinear os princípios significativos do fazer antropológico feminista desenvolvido no NIGS. A autora relembra que o NIGS surgiu na década de 1990, durante o processo de nuclearização impulsionado por pesquisadoras que promoviam a associação entre teoria e praxis feminista nas universidades. O saber-fazer no NIGS, conforme Bonetti (2022), é construído com base na Antropologia feminista, na qual “sensibilidades, emoções, reflexividade e subjetividade são elementos centrais nessa produção de conhecimento” (Bonetti, 2022, p. 286). A história do NIGS e sua fundadora, a antropóloga feminista Miriam Pillar Grossi, se entrelaçam e revelam a contribuição mais original de seu legado: a valorização da subjetividade (Bonetti, 2022, p. 285).

Especialmente em relação às atividades de extensão do NIGS e suas semelhanças com o trabalho etnográfico, a autora destaca o “saber-fazer artesanal, que se aprende fazendo e que, como característica do processo pedagógico, inclui o acompanhamento do trabalho de campo, do qual se extraem categorias analíticas e contribuições para o processo de interpretação do material etnográfico (Bonetti, 2022, p. 284). Esse

processo proporciona uma “experiência de produção de conhecimento por um corpo no mundo diante da alteridade, demarcando a inseparabilidade entre teoria e prática” (Bonetti, 2022, p. 285).

Em resumo, o saber-fazer artesanal no NIGS nos ensina a “provocar a ruptura epistemológica necessária para pensar de um outro lugar, produzir deslocamentos, abrir mão das certezas e se deixar afetar e atravessar pela experiência, o que remete, inevitavelmente, a outra área de intensa reflexão niguiana: a ética” (Bonetti, 2022, p. 286).

A sensibilidade às questões sociais nos uniu e se fortaleceu ao encontrar na rede NIGS uma legitimação mútua que valoriza uma ética do envolvimento (Fonseca, 2018). Essa legitimação valoriza atuações que nem sempre recebem reconhecimento no espaço acadêmico, por considerarem as subjetividades. São práticas comprometidas e coerentes com as nossas produções acadêmicas, que movem, transformam, não se acomodam e, incomodam. Nosso compromisso e relações ultrapassam os muros da universidade e por vezes, incomodam. Nosso compromisso e nossas relações ultrapassam os muros da universidade e orientam o nosso modo “niguiniano” de saber-fazer extensão, refletido em nossas atividades de pesquisa e ensino, proporcionando uma transformação mais ampla, abrangente e eficaz nos contextos em que atuamos por meio de nossas atividades extensionistas.

Por fim, cabe registrar que as atividades de extensão desenvolvidas no NIGS têm como foco questões de gênero, diversidade e sexualidade, contribuindo para o debate e a reflexão sobre igualdade de gênero, diversidade sexual, questões étnico-raciais e geracionais. A maioria das ações de extensão do NIGS, como rodas de conversa dentro e fora da universidade, eventos, grupos de estudos em gênero e feminismos, palestras, atividades de formação e debates realizados ao longo dos anos, formam um encadeamento de ações que impulsionam o engajamento social em torno dessas pautas.

## NAS TRILHAS

O encontro que resultou na construção deste ensaio reuniu quinze pesquisadoras extensionistas de diferentes universidades brasileiras que compõem a rede NIGS e ocorreu a poucos metros da praia do Campeche, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, em agosto de 2023. Em vez de nos reunirmos na universidade e nos hospedarmos em um hotel, escolhemos a convivência diária em uma mesma casa, espaço onde inúmeras atividades conjuntas foram desenvolvidas para que pudéssemos compartilhar e refletir sobre a extensão universitária que temos produzido. Tratou-se, de fato, de um processo metodológico pouco usual, por isso o consideramos inédito, diferente e inesperado, desafiando-nos a pensar também a partir de uma imersão na prática extensionista, ou melhor, a

refletir sobre o alcance da universidade e de nós mesmas, como agentes extensionistas.

Para esta atividade, inicialmente, as participantes foram orientadas a se organizarem em cinco grupos que buscassem a maior diversidade em sua composição, considerando que aprendemos com a diferença, o que nem sempre é fácil e confortável no ambiente universitário. Percebemos o quanto as ações afirmativas na graduação, na pós-graduação e as políticas de assistência estudantil dos últimos anos tornaram a universidade mais diversa, plural e colorida (Bernardino-Costa; Borges, 2021).

As “pegadas” deixadas por estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas trans e outras minorias nos fizeram pensar e repensar o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim como na pesquisa, em que povos indígenas e pessoas trans passaram de “objetos” de estudo a pesquisadores, na extensão eles passaram de “objetos” a extensionistas. Criaram novas pegadas e, consequentemente, movimentaram novas trilhas.

Essas trilhas conduzem a outras epistemologias, como as indígenas (Benites, 2023), que nos ensinam sobre a importância dos territórios, dos lugares e das andanças para o aprendizado. Inspirado por esse ensinamento, o nosso grupo, Awina, incluiu como primeira atividade uma caminhada até a praia. Caminhar por lugares inesperados e desconhecidos foi o primeiro desconforto. Nem todas sabiam que, em poucos passos, poderiam ver o mar, e nem todas estavam nas mesmas condições para caminhar, uma participante estava com o pé ferido, e outra com calçados inadequados.

Inúmeras reflexões emergiram neste processo, entre elas, compreendemos que, nas trilhas da extensão universitária, também lidamos com desconfortos, indisposições, inadequações, desconhecimentos e imprevistos. Reconhecemos, assim, a alteridade e autonomia das diferentes sujeitas da extensão, sintetizando a ideia de que “eu não posso caminhar por você, mas posso caminhar junto e ao seu lado”, ou seja, a partir dos nossos lugares de ação e de atuação com nossos sujeitos.

Seguimos uma trilha incerta, com pegadas diversas na areia clara e fina da praia, que se apagavam com o vento. Isso nos lembra que as pegadas, nossas e de outras pessoas, podem ser efêmeras ou duradouras. A extensão pode ser interminável, pois novos sujeitos, com novas pegadas, vão nos conduzir a novas trilhas. Ao chegar à praia, sentamo-nos na areia e começamos a formular as bases deste ensaio, a partir dos relatos de nossas experiências extensionistas.

Nossa problematização para este texto perpassa as seguintes questões: o que movimentou nossas ações de extensão? Que extensão fazemos? Qual a extensão de nossas ações? Tendo em vista esses debates, apresentaremos as experiências que marcaram nossas trilhas e que são alvo das discussões narradas neste ensaio.

## ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E PROTEÇÃO DA POPULAÇÃO TRANS E LGBTQIA+ NA UNIOESTE - FRANCISCO BELTRÃO/PR

Em Francisco Beltrão/PR, as ações de extensão que eu costumava desenvolver inicialmente seguiam um movimento comum aos cursos de Direito, que tradicionalmente ofertam serviços de assistência jurídica à sociedade. Com esse foco, atuei no projeto de extensão NEDDIJ – Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude, criado em 2006, antes mesmo do meu ingresso na universidade. Paralelamente, orientei atividades de estágio do NPJ – Núcleo de Prática Jurídica, que se dedica ao atendimento jurídico de demandas relativas ao direito de família da população carente da comarca. A prestação de serviços exclusivamente jurídicos era importante e necessária para o curso quanto para as pessoas atendidas. No entanto, esse modelo não proporcionava uma escuta efetiva das pessoas que buscavam a universidade, nem criava um espaço para a troca de saberes, uma vez que os atendimentos eram individualizados, padronizados e restritos aos muros da instituição.

Anos depois, durante o período do desenvolvimento do doutorado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, participei de inúmeras atividades no NIGS que foram significativas para reorientar minha atuação na extensão. Uma dessas atividades foi o Trans Day - NIGS/UFSC, idealizado por Simone Ávila, que discutia a despatologização das identidades trans e abordava questões fundamentais como o acesso à saúde e a importância do uso do nome social. A segunda inspiração foi a participação no evento da Rede LIESS, o Segundo Congresso Internacional sobre Estudios de Diversidad Sexual na Iberoamérica, intitulado *Represión, Resistencia y Cotidianidades*, realizado em Cuenca, Equador, em 2014. Lá, tive a oportunidade de conhecer o projeto *La Patrulla Legal – Activismo Jurídico Itinerante*. A formação inicial em Direito, combinada com os conhecimentos e debates da Antropologia Feminista, propiciou uma revisão crítica da minha própria prática ao longo dos anos, ampliando as possibilidades de aplicar esses saberes no desenvolvimento de ações de extensão. Essa trajetória encontrou condições favoráveis para sua construção e execução, o que culminou na criação de novas iniciativas.

Com a conclusão da minha tese, intitulada *Trans tornando o Campo do Direito*, consegui conectar os resultados da pesquisa com as experiências adquiridas nas atividades desenvolvidas pelo NIGS. Essas experiências serviram de inspiração para a criação, em 2018, do projeto de extensão *Diálogos Interdisciplinares para promoção da cidadania da população trans: Direitos humanos, Gêneros e Sexualidades*, posteriormente conhecido como *Diálogos LGBTrans*.

Ao retornar para Francisco Beltrão/PR e retomar minhas atividades no curso de Direito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste,

fui informada de que algumas mulheres trans e travestis haviam passado a “ocupar”, recentemente, as esquinas de uma rua de elite da cidade, trabalhando com prostituição. Esse fato gerou desconforto na comunidade local, que passou a acionar a Polícia Militar e pressionar a prefeitura pela retirada dessas pessoas daquele local.

Diante dessas situações, instituições públicas, como as Secretarias Municipais de Assistência Social e de Saúde, bem como a Polícia Militar, procuraram a universidade para propor uma parceria visando resolver um problema que começava a ganhar visibilidade no município. Em virtude da minha trajetória em atividades de pesquisa e extensão, especialmente nas áreas de gênero e diversidade, fui indicada para participar de uma reunião com as referidas instituições. Essa reunião resultou em uma série de atividades junto à comunidade trans, as quais continuam em execução, atendendo tanto às demandas das próprias pessoas trans quanto às das instituições que inicialmente procuraram a universidade.

Certamente, a proposta de que pessoas trans participassem da reunião causou estranheza às instituições que procuraram a universidade para “resolver o problema das travestis”. Esse fato, contudo, abriu espaço para o debate. Quando questionada sobre o que poderia ser feito, sugeri dialogar com as travestis antes de qualquer intervenção, com o objetivo de compreender por que passaram a ocupar aquele espaço, o que realmente necessitavam, onde residiam, de onde vinham, suas relações e dificuldades. Em outras palavras, busquei entender melhor toda a situação para definir se e como deveríamos atuar, mas sempre de forma colaborativa.

A partir dessa perspectiva, surgiu a ideia de criar um canal de diálogo entre a população Trans, a Universidade e as instituições públicas envolvidas, a fim de estabelecer um primeiro contato e verificar se elas concordavam com as intervenções propostas. Assim, desde fevereiro de 2018, passamos a realizar levantamentos sobre a situação da população trans no município, mapeando, junto com elas, as áreas que mais demandavam atenção, como saúde, segurança, educação, mercado de trabalho e convivência familiar.

Durante a coleta de dados, realizada entre 2018 e 2019, identificamos também a necessidade de formar as pessoas responsáveis pelos encaminhamentos referentes à população trans, tanto em instituições públicas quanto privadas. Dessa forma, realizamos atividades como rodas de conversa, reuniões e formações, que ajudaram a delinear o projeto, posteriormente formalizado nas instâncias institucionais. Em contrapartida, o convite para que as pessoas trans inicial, pois não estavam habituadas a serem ouvidas em processos dessa natureza.

Superadas essas desconfianças, elas passaram a atuar no projeto, contribuindo de dentro para fora: primeiramente nas formações das equipes internas e de professoras orientadoras; depois, junto às instituições parceiras; e por fim, em atividades de formação externas. Essas formações incluíram, por exemplo, equipes das Unidades Básicas de Saúde, agentes

de segurança pública e policiais militares, com foco na abordagem de populações vulneráveis, especialmente homens e mulheres trans. As atividades também se estenderam a escolas e universidades, sempre com o objetivo de dialogar sobre as necessidades da comunidade trans e o papel das instituições nesse contexto. Gradualmente, as relações entre as instituições e as comunidades passaram a se alinhar, permitindo um atendimento mais adequado às pessoas trans. Exemplos disso incluem encaminhamentos para o processo transexualizador do SUS e o respeito ao nome social em escolas e universidades. Esse processo destaca a importância da mediação dialógica entre a comunidade e a universidade, um dos princípios fundamentais da extensão.

Atualmente, o projeto conseguiu inserir representantes trans tanto no Conselho Municipal de Saúde quanto no Conselho dos Direitos das Mulheres, evidenciando a capacidade transformadora das atividades extensionistas. No caso do Conselho Municipal de Saúde, o convite foi direcionado ao projeto porque, segundo as organizadoras da 13<sup>a</sup> Conferência Municipal de Saúde, nunca houve um canal claro para convidar pessoas LGBTQIA+ a participar das discussões, já que o município não conta com um movimento social organizado.

Para garantir a participação na conferência, o projeto desenvolveu questionários on-line para mapear o acesso à saúde e as demandas de homens e mulheres trans, além de homens gays, mulheres lésbicas e pessoas bissexuais. Esses dados ajudaram a formular propostas apresentadas durante a conferência. No Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres, passei a colaborar, junto com colegas, na elaboração de um fluxo de encaminhamento de casos de violências de gênero, que passou a incluir também violências sofridas por mulheres trans, lésbicas e bissexuais – um debate até então ausente nesses espaços.

Essas atividades fomentaram discussões sobre o papel de cada indivíduo nesses ambientes, refletindo sobre as representações sociais e culturais das diferenças de gênero e orientação sexual. Durante a construção do fluxo de encaminhamento de violências, surgiram denúncias de violência obstétrica, o que levou à criação de outro projeto, no qual assumi a função de subcoordenadora: o *Projeto LAÇOS*. Esse projeto realiza ações formativas sobre o acesso à saúde e a conscientização dos relacionamentos direitos sexuais, reprodutivos e da maternidade.

## **POR UMA UNIR MAIS INDÍGENA: PROJETOS DE EXTENSÃO EM RONDÔNIA**

As ações e projetos de extensão em Rondônia, desde o início, seguiram as pegadas deixadas pela presença indígena na universidade, representada por mais de 300 estudantes indígenas de 37 povos diferentes no curso de Educação Intercultural, onde atuo desde agosto de 2014. O objetivo do meu primeiro projeto de extensão foi a produção de materiais

didáticos diferenciados para escolas indígenas, atendendo às demandas manifestadas pelos estudantes em sala de aula naquele ano. Esse projeto estava em consonância com o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que regulamenta a educação escolar indígena e enfatiza o papel das universidades na formação de professores indígenas e na criação de materiais didáticos.

Ao assumir o cargo de professora no curso de Licenciatura em Educação Intercultural na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), senti que meu compromisso com os povos indígenas deveria ir além da universidade. Esse sentimento advém da minha ancestralidade indígena, da minha trajetória em movimentos sociais e do entendimento de que a luta do movimento indígena em Rondônia para a criação do curso em 2009 resultou nas vagas docentes que hoje ocupamos. Além disso, essa convicção foi fortalecida pela experiência no NIGS, onde aprendi sobre o compromisso social na universidade, que também é um espaço de movimento para a transformação da sociedade, respeitando e valorizando a diversidade.

Consciente de que, como professora, eu poderia e deveria estar atenta às demandas sociais, passei, em 2015, a participar de reuniões e assembleias da Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia (AGIR), da Organização dos Povos Indígenas de Rondônia (OPIROMA) e de outras organizações do movimento indígena no estado. Nessas reuniões, identifiquei as demandas que delinearam minhas principais ações de extensão. Uma dessas demandas, expressa de forma tímida por estudantes de Educação Intercultural, era a dificuldade de ingresso e permanência de indígenas em outros cursos da universidade. Estudantes e lideranças não desejavam apenas formar professores, mas também ingressar e se manter em cursos como Direito, Enfermagem e Medicina. Nas aldeias, pouco se sabia sobre a universidade além do curso Intercultural.

Para atender a essa demanda, propus, em 2016, o primeiro *Fórum de Ingresso e Permanência Indígena*, com o objetivo de criar um espaço de escuta para os estudantes, lideranças e comunidades indígenas. Algumas ações e projetos surgiram a partir dessa escuta e buscaram acolher as demandas de estudantes indígenas e lideranças de todo o estado, com participação ativa desses sujeitos, da elaboração à execução. Um exemplo é o projeto *Unir nas Aldeias*, que atende demandas de diferentes comunidades indígenas, oferecendo oficinas de redação e temas atuais para o ENEM, orientações sobre direitos indígenas, sobre os cursos da universidade, além de promover a devolutiva de pesquisas e trabalhos de conclusão de curso produzidos por estudantes indígenas.

Outras ações de extensão pontuais e periódicas, passaram a integrar o projeto *Calendário da Resistência Indígena*, com atividades como Vozes da Resistência no Abril Indígena, Agosto Indígena, Mostra Povos Indígenas e Meio Ambiente, Rodas de Conversa sobre Saúde das Mulheres Indígenas entre outras. O projeto conta com a participação de bolsistas indígenas,

estudantes dos campi de Porto Velho e Ji-Paraná, integrantes do Coletivo de Estudantes Indígenas da Unir, que têm autonomia para propor ações, organizar atividades, produzir vídeos e conteúdos para o Canal do Youtube Indígena Unir e para os perfis do Coletivo no Instagram, Facebook e grupos de WhatsApp. Criadas em 2016, essas redes sociais tornaram-se importantes para divulgar informações e oferecer suporte ao ingresso e permanência dos indígenas na universidade.

Desde 2016, encaminhamos diversas solicitações à Reitoria e à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assistência Estudantil (Procea) da Unir para institucionalizar uma assistência estudantil diferenciada aos estudantes indígenas, atendendo às demandas identificadas nos fóruns. No entanto, não houve mudanças significativas. A assistência oferecida aos estudantes indígenas na Unir tem sido garantida por meio de projetos de extensão e pelo apoio voluntário de estudantes indígenas em períodos mais avançados e de algumas servidoras aliadas à causa indígena. É o caso, por exemplo, de Porto Velho, onde o Coletivo de Estudantes Indígenas tem promovido apoio mútuo desde 2017 (Sucupira; Guarasugwe, 2019).

## **NAS TRILHAS DO CONHECIMENTO: PROJETOS DE EXTENSÃO E A INCLUSÃO SOCIAL NA ESTÁCIO DE FLORIANÓPOLIS**

Em outra experiência na região Sul, eu, Juliana Cavilha, apresento a implementação, gestão e execução dos projetos de extensão na Faculdade Estácio de Florianópolis. Para este ensaio, optei por desenvolver a ideia de construção de trilhas do conhecimento, permitindo que os estudantes escolham com quem desejam aprender, promovendo uma comunicação contínua entre os saberes produzidos na universidade e aqueles adquiridos fora dela. Logo após minha passagem pelo NIGS, onde tive formação em gestão, pesquisa, ensino e extensão, assumi, de 2017 a 2022, a Coordenação de Pesquisa, Extensão e Internacionalização na instituição. Nesse período, a instituição decidiu investir sistematicamente em pesquisa, extensão e internacionalização com vistas à qualificação da comunidade acadêmica.

Propus, então, a construção de um diálogo coletivo com a comunidade acadêmica, criando um caminho que envolvia editais, comitês de tomada de decisões, seminários, grupos de estudos e revistas eletrônicas. Apesar de obstáculos como a falta de recursos e a dificuldade na organização de eventos científicos, enfrentamos o desafio da curricularização da extensão universitária, um processo dificultado também pela inexperiência docente com o conceito de extensão universitária, visto que muitos professores, embora qualificados, pouco sabiam sobre sua relevância como elo com a comunidade.

Esse esforço conjunto resultou na experiência com o programa UNIEDU. Em 2019, fui responsável por inscrever a instituição no UNIEDU via edital, sendo aprovada para atuação em 2020. O UNIEDU é

um programa de bolsas e auxílios do governo de Santa Catarina que visa promover o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, concedendo apoio financeiro para cobrir mensalidades, materiais didáticos, transporte e alimentação. O programa é administrado pela Secretaria de Estado da Educação e beneficia milhares de estudantes no estado, buscando reduzir a evasão do ensino superior.

A relação com a extensão ocorre diretamente na contrapartida do UNIEDU e varia conforme o tipo de benefício recebido, assim como as regras estabelecidas pelo programa. Comumente, os beneficiários devem cumprir requisitos de desempenho acadêmico, como manter uma frequência mínima nas aulas e alcançar um determinado aproveitamento nas disciplinas. Além disso, alguns tipos de bolsas ou auxílios podem exigir que os estudantes participem de atividades complementares, como projetos de pesquisa, estágios ou atividades de extensão universitária. Essas contrapartidas têm como objetivo incentivar o comprometimento dos beneficiários com seus estudos e o aproveitamento integral das oportunidades oferecidas pelo programa. A extensão no UNIEDU geralmente se refere à participação dos estudantes em atividades de extensão universitária oferecidas pelas instituições de ensino superior.

Em 2019, a proposta foi cadastrada com projetos de extensão que envolviam cursos de graduação em Administração, Arquitetura, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Gastronomia, Psicologia e Sistemas de Informação. Para concorrer ao edital, foram elaborados, entre outros materiais, quatro projetos que deveriam ser implementados na comunidade: 1. *Aproximando Gerações: inclusão digital para a terceira idade*; 2. *Construindo direitos, saberes para uma cidadania plena na terceira idade*; 3. *Costurando novos e velhos debates sobre Violência contra Mulher*; e 4. *Organização e Planejamento Financeiro para leigos*.

O edital aprovou as propostas, e com o repasse de recursos financeiros foi possível selecionar os estudantes de acordo com sua carência econômica/financeira, os quais receberam valores distintos de desconto na mensalidade, até 100%. Cada um desses projetos firmou parceria com uma organização não governamental diferente, para atrair outros sujeitos que se encontram fora ou mesmo excluídos, por inúmeras razões, do acesso ao ensino superior.

A execução do projeto enfrentou a pandemia de 2020, que impediu ações presenciais. No entanto, após uma análise acurada da situação com os estudantes aprovados – cerca de 15 à época –, decidimos realizar as ações extensionistas por meios que não comprometessem o bem-estar físico, mas que permitissem aos estudantes manter o benefício. Assim, optou-se coletivamente pela atividade extensionista com o projeto “*Aproximando Gerações: inclusão digital para a terceira idade*”. Na qualidade de coordenadora de pesquisa, estabeleci uma parceria vital com a ONG Estrela Guia e, após algumas reuniões, ficou decidido que os estudantes entrariam em contato com idosos atendidos pela ONG.

Os próximos passos envolveram reuniões com os estudantes para treinamento específico em escuta e construção de atividades, que poderiam ocorrer a partir das necessidades apresentadas por cada idoso ou idosa. Além disso, houve reuniões semanais com os estudantes que estavam em campo (neste caso, no ambiente digital) para alinhamento das atividades, apresentação de problemas, desafios, fragilidades na atuação e potencialidades observadas ao longo do processo. Coletivamente, estávamos construindo um percurso ainda não trilhado, deixando, nesse caminho, pegadas que registravam erros, acertos e tentativas.

O resultado foi muito positivo. Os estudantes se envolveram no processo e apresentaram um relatório criativo com depoimentos, além de desenvolverem maneiras acessíveis de produzir conhecimento com os idosos. Muitos deles responderam de positivamente à extensão, e os estudantes encerraram sua participação ao apresentar atividades em um seminário de extensão.

Nesse processo de construção de trilhas, após reflexões sobre as atividades extensionistas que coordenei e que continuaram a ocorrer em uma série após a experiência mencionada, elaborei etapas de organização que possuem um tempo próprio para cada ação, devendo ser organizadas a critério da coordenação da atividade. São elas:

**Alinhamento do grupo:** inclui a apresentação dos integrantes, dos projetos, a definição do que é extensão, escolha do projeto, organização dos grupos e discussão sobre as ações que seriam importantes para o grupo.

**Infraestrutura:** essa etapa determina a escolha do local, as reuniões com responsáveis, a demanda da comunidade e o engajamento público, entre outras ações necessárias.

**Questão pedagógica:** etapa fundamental que atravessa as anteriores e envolve ações em grupo, trabalho compartilhado, expertise dos cursos aplicados à ação, ética de trabalho em grupo, escuta compartilhada, aprendizado na escrita de relatórios, apresentação do trabalho em eventos e avaliação do processo.

## PEGADAS: SUBJETIVIDADES E RELAÇÕES DO MODO NIGIANO DE SABER-FAZER EXTENSÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE

Ao circularem por diferentes espaços, Melissa, Gicele e Juliana possibilitam a abertura para as demandas da sociedade, daí a analogia com as trilhas que escolhemos percorrer. Essas demandas só existirão e nos tocarão se criarmos oportunidades para que se manifestem, transitando e dialogando além dos muros universitários, em vez de esperarmos que alguém nos procure solicitando um projeto de extensão. Como mostram os exemplos citados, às vezes buscamos um campo de ação; outras vezes, é o campo que nos encontra.

As trilhas das ações de extensão seguidas por Melissa, Gicelle e Juliana tornaram-se possíveis por meio das suas pegadas e de um saber-fazer extensionista inspirado no NIGA, que se traduz em uma ética do envolvimento, em suas concepções de universidade e nas relações com movimentos sociais, ONGs e parcerias acadêmicas e extra-acadêmicas. Suas pegadas trazem a marca de uma visão de universidades plural, acessível e dolorida, que não apenas se abre à sociedade, mas também encontra diversos caminhos para alcançá-la.

As trilhas de Juliana também refletem a realidade de uma movimento de uma universidade particular, que visa alcançar resultados mais concretos e lida, muitas vezes, com as dificuldades de fazer extensão, como a escassez de recursos e a falta de formação dos docentes. Essas dificuldades são, de certa forma, semelhantes às enfrentadas nas universidades públicas.

Na extensão que realizamos, as relações são produzidas de modo mais simétrico, horizontal e coletivo, impactando-nos subjetivamente, como ilustramos em dois relatos. Em uma atividade alusiva ao Dia da Visibilidade Trans (29 de janeiro), Melissa reuniu toda a equipe e parceiras do projeto na praça central de Francisco Beltrão para um piquenique no final da tarde. Compareceram muitas pessoas, inclusive sua mãe e outras que puderam compartilhar suas realidades e, apesar da diversidade de modos de vida, todas ali garantiam acesso a direitos como cidadãs. Em Rondônia, encontros no gramado da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e refeições na casa de estudantes indígenas movimentaram ações de extensão desenvolvidas pelos próprios estudantes, com apoio de Gicelle.

Para ilustrar a ideia de construção conjunta das demandas extensionistas, podemos pensar na metáfora da casa, entendendo-a como um espaço de moradia e intimidade. O agente extensionista, ao não conhecer as peculiaridades desse espaço, pode ter dificuldade em compreender suas dinâmicas, hábitos e memórias. Assim, se o agente é um estranho nesse ambiente, poderá fazer uma leitura e escuta equivocadas devido a essa barreira de compreensão. A proposta do saber-fazer extensionista do NIGS é eliminar esse vácuo interpretativo, garantindo que o diálogo se inicie na própria idealização do projeto, para que não sejamos vistas como intrusas nesse espaço, como já alertava Paulo Freire.

Vale refletir sobre algumas questões. Primeiramente, a prática da extensão universitária permite o encadeamento de ações, já que novos desconfortos emergem constantemente ao depararmo-nos com lacunas e ausências das demandas sociais na universidade. Em segundo lugar, a atividade extensionista gera novos conhecimentos, o que torna urgente considerá-la como produção de saber.

Esses conhecimentos, comumente associados às humanidades, revelam que a sociedade sempre tem algo a ensinar. A atuação em extensão não nos forma apenas em termos éticos, sociológicos e antropológicos, mas também como docentes, sensibilizando-nos para um mundo em constante transformação. Destacamos, em especial, o aprendizado sobre

as diferentes formas de ser e estar no mundo, a partir dos marcadores sociais de diferenças como sexo, gênero e suas múltiplas expressões.

A extensão é um momento de formação que nos atualiza, ao nos permitir um contato mais próximo com as comunidades e a criação de novos confrontos com as complexidades sociais. Trata-se de transpor as limitações dos muros universitários e do saber acadêmico. Esse contexto ganha ainda mais relevância com a curricularização da extensão em universidades brasileiras, pois essas atividades tendem a enriquecer as discussões no ensino e na pesquisa. Afinal, não há extensão sem pesquisa, e o tripé constitucionalmente instituído ganha novos delineamentos.

Este artigo busca transcender o eixo tradicional da extensão universitária, propondo uma atuação igualitária, ética e comunicacional, fundamentada na troca de experiências entre a universidade e a sociedade. Como pontuam Felipe Fernandes e Bruna Andrade:

A universidade como lugar de reflexão e formação da postura crítica diante do real se constitui como um espaço plural e democrático que deve pressupor a valorização do fazer em sua relação com o saber. É o lugar privilegiado para realizar a interlocução com a sociedade, construindo e mediando novos e diferentes saberes. A universidade, impulsionada pela autocritica que reconhece os limites da sua presença e a interação no cotidiano da sociedade e das pessoas, tem procurado cumprir o seu papel social, principalmente quando se volta para o fortalecimento e ampliação da prática extensionista (Fernandes; Andrade, 2015, p. 125).

Para isso, é essencial que a universidade adote uma postura crítica e reconheça que também tem muito a aprender com as dinâmicas sociais e as atividades de extensão. Mas será que as universidades estão realmente “prontas” para receber em seus espaços pessoas trans, indígenas e idosas como protagonistas dessas ações?

Nossa atuação busca superar a ideia de extensão como ação assistencialista, questionada por Paulo Freire. Revisada por Marcio Gadotti no texto Extensão Universitária: para quê? (2017), Freire criticava a orientação extensionista focada em interesses acadêmicos e dissociada da comunicação com a população ‘não universitária’. A ideia aqui é inverter essa lógica, construindo a transformação social junto às comunidades, inspirados pelo saber-fazer do NIGS.

O que impulsiona nossos projetos não são apenas interesses pessoais ou demandas sociais, mas também as possibilidades que oferecemos como docentes, as necessidades das comunidades, o compromisso de devolver pesquisas e nossos desconfortos. Relações surgem dessas experiências, e é esse percurso que define nossas trilhas.

Neste ensaio, propomos um saber-fazer extensionista que, de forma ética, reconhece a extensão como espaço de produção de conhecimento, humanização e engajamento social. Esses saber-fazer, como lembra Cláudia

Fonseca, citando Foucault, se ancora na prática e na experiência em vez de posições ideológicas, constantemente revendo conclusões e escolhas (Fonseca, 2018).

As ações de extensão de Melissa em Francisco Beltrão e de Gicelle em Rondônia envolvem pessoas cujas pegadas são constantemente apagadas da sociedade: trans e indígenas. Não se trata de iniciativas espontâneas da universidade, mas sim de projetos que ocupam uma lacuna deixada pelo Estado. Sueli Carneiro (2018) destaca que essas agendas emergem da ausência de políticas públicas concretas, e nossas iniciativas muitas vezes cabem as lacunas deixadas por outras instituições, o que, por vezes, nos aproxima de uma prática assistencialista.

Para reverter essa situação, os projetos promovem demandas e cobranças para a implementação de políticas públicas, evitando que a situação se torne cômoda para as instituições públicas responsáveis por essas ações. No entanto, é difícil definir os limites da atuação da extensão a ponto de estabelecer o que é assistencialismo, o que é responsabilidade do Estado e o que nós, enquanto cidadãs comprometidas, podemos e devemos fazer. Até onde nós, como universidade, podemos e devemos ir?

Há inúmeras contradições a serem enfrentadas. Diversas ações de Melissa e Gicelle acabam funcionando como suporte para nossas sujeitas da extensão, suprindo lacunas institucionais que permanecem abertas ano após ano. Embora tenhamos clareza de que a extensão não deve ser assistencialista, diante da urgência em responder a certas demandas das comunidades onde atuamos, acabamos, sim, realizando o trabalho que deveria ser feito por outras instituições, afastando-nos, assim, dos princípios extensionistas. As instituições se encontram em uma posição confortável, uma vez que suas lacunas passam a ser cobertas por projetos de extensão.

Em Francisco Beltrão, embora exista uma política pública para pessoas LGBT+ no estado do Paraná<sup>[1]</sup>, esta não é reconhecida ou devidamente executada. Quando as mulheres trans começaram a se fazer presentes na cidade de Francisco Beltrão/PR, demandando determinados serviços, como acesso à saúde, enfrentavam obstáculos<sup>[2]</sup>. As cidadãs trans eram apagadas, pois, ao serem reconhecidas como trans, desapareciam como cidadãs da cidade. Já em Rondônia, ainda que existam cotas e um programa de bolsa permanência para indígenas<sup>[11]</sup>, não há políticas efetivas para o ingresso e permanência desses estudantes na universidade, tampouco assistência diferenciada, que passaram a ser oferecidas por meio de projetos de extensão.

#### COMENTÁRIOS FINAIS

Refletir sobre as trilhas e pegadas na extensão universitária é considerar como os caminhos percorridos se constituem das marcas deixadas pelas e nas participantes envolvidas. A pegada da ética do envolvimento, nesse sentido, permite que a extensão seja viável, mais participativa, colaborativa e democrática. Esse envolvimento também nos impulsiona para ações

extensionistas que deveriam, idealmente, ser executadas por meio de políticas públicas.

As experiências apresentadas acima demonstram que a performance extensionista vivenciada no NIGS possibilitou a alocação de recursos econômicos e afetivos de maneira criativa e participativa. Gicelé aproximou os povos indígenas da universidade, Melissa engajou as pessoas trans nas atividades de extensão, e Juliana incentivou estudantes de universidade privada e urbana a se conectarem com o movimento social de idosos trans. De fato, a extensão universitária pode contribuir significativamente para a produção e a difusão de conhecimento.

Essas atividades frequentemente demandam a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula em situações do mundo real, o que pode levar à descoberta de novas informações, padrões ou abordagens. Além disso, a interação entre a universidade e a comunidade externa durante as atividades de extensão promove o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre diferentes partes interessadas. Esse intercâmbio pode resultar em um aprendizado mútuo, onde tanto a universidade quanto a comunidade se beneficiam das trocas de ideias, perspectivas e vivências.

Portanto, a extensão universitária não apenas aplica o conhecimento existente para resolver problemas concretos, mas também pode gerar novos conhecimentos e promover a disseminação de informações e práticas inovadoras.

## REFERÊNCIAS

ABIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS. **Boletim ABIA**, Rio de Janeiro, n. 15, dezembro de 1991a.

ÁVILA, Simone. Trans Day NIGS: Contribuições para a despatologização das identidades trans. In: GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira; COSTA, Patrícia Rosalba Moura (org.). **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS UFSC**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. p. 302-305.

BENITES, Sandra. **O nosso corpo é o nosso chão**. Rio de Janeiro: Dantes Editora Biosfera, 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e253119, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BONETTI, Alinne de Lima. O modo NIGS de saber-fazer Antropologia Feminista no sul do Brasil. In: GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira; COSTA; Patrícia Rosalba Moura (org.). **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS UFSC**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. p. 280-292.

**BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 26 nov. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins, ANDRADE, Bruna Irineu. "Extensão Universitária em Gênero e Sexualidades". **Revista Feminismos**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30090>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FONSECA, Claudia. Pesquisa 'Risco Zero': é desejável? é possível? In: GROSSI, Miriam Pillar; SCHWADE, Elisete; MELLO, Anahi Guedes; SALA, Arianna (org.). **Trabalho de Campo, Ética e Subjetividade**. 1. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018. p. 195-212.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Brasília, DF: Editora UNB, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SUCUPIRA, Gicelle; GUARASUGWE, Rosa Maria. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Rondônia: desafios do ingresso e da permanência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO NA AMAZÔNIA DIREITOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: CONQUISTAS E NOVOS DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE, TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL, 3., 2019, Porto Velho. **Anais**. [...]. Porto Velho: UNIR, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/iicidaunir/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

## NOTAS

<sup>1</sup> É importante esclarecer que as autoras deste ensaio iniciaram suas atividades de pesquisa e extensão no NIGS em períodos distintos. Juliana Cavilha ingressou no NIGS em 1994 como bolsista de Iniciação Científica, participando de um projeto sobre Formadores de Opinião sobre Violência no jornal Folha de São Paulo. Esse projeto foi realizado em parceria com a universidade de Brasília, envolvendo quatro outros pesquisadores. Posteriormente, Juliana cursou o mestrado sob a orientação da professora Miriam Grossi e seguiu participando do NIGS em inúmeras atividades, como congressos, oficinas de extensão, minicursos, até seu pós-doutorado, realizado entre 2016 e 2017, em um projeto da Secretaria de Política para as Mulheres. Gicelle Sucupira, por sua vez, ingressou no NIGS no início de 2007 como bolsista voluntária e propôs o Projeto extensão Papo Sério, no qual atuou inicialmente como

voluntária, e em seguida, como bolsista de Iniciação Científica para desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a participação de mulheres nas Olimpíadas de Matemática. Gicelle permaneceu no NIGS até o final de 2008. Durante o período de 2009 a 2012, enquanto cursava o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, colaborou em eventos, projetos de pesquisa e extensão no NIGS. Melissa Barbieri de Oliveira, a terceira autora deste ensaio, começou a participar no NIGS em 2013, ao frequentar como aluna ouvinte as aulas das professora Miriam Pillar Grossi no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, onde permaneceu até 2017. O principal projeto em que atuou foi o Transday NIGS/UFSC, idealizado por Simone Ávila, em alusão ao movimento internacional pela Despatologização das Identidades Trans. Esse evento, realizado de 2010 a 2016, buscava promover reflexões e discussões teóricas e políticas sobre transexualidades entre pesquisadoras, ativistas e estudantes. Nas palavras de Simone Ávila, “o Trans Day NIGS foi o ponto de partida para uma sucessão de atividades realizadas na UFSC, tornando-se uma referência no Brasil para as reflexões e debates sobre a despatologização das identidades trans e os direitos de um segmento com pouca visibilidade no campo LGBTQIA+” (2022, p. 304).

<sup>2</sup> Como habitualmente ocorrem os eventos acadêmicos.

<sup>3</sup> Processo incluído no Projeto CNPq – Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia, sobre práticas de gestão, ensino orientação e extenso em Universidades Públicas Brasileiras.

<sup>4</sup> Awina é uma palavra da língua Txapakura que tem inúmeros sentidos: belo, bom, tudo bem, muito obrigado, entre outros. É utilizada para o cumprimento entre os povos conhecidos como Wari, que vivem em Rondônia.

<sup>5</sup> O projeto foi idealizado e é coordenado pela Profa. Dra. Daniele Prates Pereira, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - Campus de Francisco Beltrão/PR.

<sup>6</sup> O curso de Educação Básica Intercultural – geralmente referido, de forma abreviada, como o “Intercultural” – foi criado em 2009, é sediado no Campus de Ji-Paraná da UNIR, e tem como o fim a formação de professoras(es) indígenas para atuação nas escolas indígenas. Frequentam o curso em torno de 280 estudantes de mais de 37 etnias que vivem no estado de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso, tais como Aikanã, Amondawa, Arua, Arikapú, Cabixi, Cinta Larga, Cujubim, Gavião Ikólóéhj, Guarasugwe, Djeoromitxi, Karipuna, Karitiana, Karo-Arara, Kaxarari, Kanoê, Kwazá, Makurap, Mamaindê, Migueleno, Negarotê, Oro At, Oro Mon, Oro Nao, Oro Eu, Cao Orowaoje, Oro Waram Xijein, Oro Win, Puruborá, Tupari, Sabanê, Sakirabiat, Suruí Paiter, Uru eu Wau Wau, Wajuru e Zoró.

<sup>7</sup> Entre os objetivos do projeto do 1º Fórum estavam: 1. Informar a sociedade e a comunidade acadêmica (estudantes, professores\as e funcionários\as), bem como as lideranças indígenas, sobre as principais ações relacionadas ao ingresso e permanência de estudantes indígenas no país e na UNIR; 2. Consultar representantes da Coordenação do Processo Seletivo da universidade sobre o ingresso e representantes da

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis sobre as ações para permanência de Estudantes Indígenas na UNIR; 3. Consultar as lideranças indígenas sobre propostas e melhorias no ingresso e permanência de indígenas na UNIR; 4. Escutar as experiências e as demandas de estudantes indígenas na UNIR; e 5. Sistematizar as proposições de política de ingresso e permanência aos indígenas no ensino superior.

<sup>8</sup> A qual resolveu investir recursos de maneira sistemática em pesquisa, extensão e internacionalização com vistas à qualificação da comunidade acadêmica, embora no caso da atividade extensionista tenha utilizado de recursos públicos estaduais no projeto UNIEDU.

<sup>9</sup> Envolvimento iniciado no ano de 1994.

<sup>10</sup> Tal atuação, porventura, choca-se com as chamadas *hard science*, que não compreendem esta ação singularizada.

<sup>11</sup> Após 2015 o Programa sofreu alterações e reduções drásticas nos números de bolsas. Mais informações: LYRA, Joani Silvana Capiberibe de; SILVA, Aparecida Wanderley da. Um tour pela história do Insikiran. **Boletim do Tempo Presente**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 52-71, 2023. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/tempopresente/article/view/19245/13898>. Acesso em: mar. 2024.

### **Gicelé Sucupira**

*gicel esucupira@gmail.com*

Professora na Universidade Federal de Rondônia.

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4305-7368>

### **Juliana Cavilha**

*julianacavilha@gmail.com*

Professora na Faculdade Estácio de Florianópolis e do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina.

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0765-0973>

### **Melissa Barbieri de Oliveira**

*melissabarbieri@hotmail.com*

Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Doutora pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5804-0793>

# TECENDO REDES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO MARIA JIQUITAIA

*WEAVING NETWORKS: EXPERIENCE REPORT ON THE MARIA JIQUITAIA PROJECT*

Consuelena Lopes Leitão<sup>1</sup>

Karolayne Rodrigues Silva<sup>1</sup>

Rosemary Amanda Lima Alves<sup>1</sup>

Flávia Carolina Silva Santos de Castro<sup>1</sup>

Iolete Ribeiro da Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil

## RESUMO

O objetivo deste relato é descrever ações do projeto de extensão Maria Jiquitaia a partir das experiências de uma equipe multidisciplinar. A equipe narra a trajetória do projeto desde sua criação, destacando os métodos participativos interdisciplinares que têm sido usados para construir espaços a partir das relações entre as pessoas e sua conexão com o ambiente. Durante seu desenvolvimento, o projeto incluiu oficinas participativas de economia solidária, bordado em camisas, dança, música, *slackline* e tecido circense. Essas atividades promoveram a participação de meninas e mulheres da comunidade e universidade, assim como de estudantes universitários. Com o tempo, o projeto se expandiu para a comunidade adjacente, mantendo sua identidade original e envolvendo-se em atividades culturais locais. A experiência do projeto é moldada por diferenças, adversidades e possibilidades, mas, sobretudo, visa validar o reconhecimento das violências de gênero e criar estratégias de enfrentamento que transcendem o contexto local. Nesse sentido, o projeto busca criar alternativas viáveis para a construção de metodologias de pesquisa, trabalho compartilhado, cooperação e participação social, promovendo a reflexão ético-política e desafiando as estruturas de poder estabelecidas. O projeto Maria Jiquitaia se tornou um espaço de resistência e práticas colaborativas, em que meninas e mulheres da comunidade e da universidade atuam como agentes ativas na definição das ações. Essa abordagem contribui para a construção de conhecimento contextualizado, fundamentado em perspectivas diversas e voltado para práticas coletivas.

**Palavras-chave:** rede de mulheres; pesquisa e extensão; gênero.

## ABSTRACT

The aim of this report is to describe the actions of the Maria Jiquitaia extension project based on the experiences of a multidisciplinary team. The team narrates the project's trajectory since its inception, highlighting the interdisciplinary participatory methods used to create spaces based on the relationships between people and their connection with the environment. During its development, the project included participatory workshops on solidarity economy, shirt



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

embroidery, dance, music, slackline, and circus fabrics. These activities promoted the participation of girls and women from the community and university, as well as university students. Over time, the project expanded to the adjacent community, maintaining its original identity and engaging in local cultural activities. The project's experience is shaped by differences, adversities, and possibilities, but above all, it seeks to validate the recognition of gender-based violence and create coping strategies that transcend the local context. In this sense, the project aims to create viable alternatives for building research methodologies, shared work, cooperation, and social participation, promoting ethical-political reflection and challenging established power structures. The Maria Jiquitaia project has become a space for resistance and collaborative practices, where girls and women from the community and university act as active agents in defining the actions. This approach contributes to the construction of contextualized knowledge, grounded in diverse perspectives and aimed at collective practices.

**Keywords:** women's network; research and extension; gender.

## INTRODUÇÃO

Para compreender como as pessoas contribuem na formação de seus territórios a partir de redes de relações, memórias, afetos e desejos pessoais, a proposta apresentada tem o intuito de descrever ações do projeto de extensão Maria Jiquitaia a partir das experiências de uma equipe multidisciplinar. A pesquisa parte de métodos participativos interdisciplinares para construir lugares a partir dos sentidos produzidos pelas relações entre as pessoas e sua vinculação com o espaço. A partir de uma imersão com as meninas e mulheres da comunidade e universidade, analisa-se como o envolvimento com o território influencia o fazer coletivo e como as ações do projeto foram e continuam sendo afetadas por essa dinâmica.

A experiência do projeto de extensão Maria Jiquitaia, vinculado ao curso de Psicologia de uma Universidade Pública, parte de um exercício contínuo a partir dos aportes de Anzaldúa (2016), que destacou sua resistência à desvirtuação dos discursos normativos sobre a perspectiva interseccional, que emergiu das teorias feministas e *queer* a partir dos anos 1980. Com ênfase na proposta de manter alianças sem perder de vista a singularidade histórica de cada luta, o relato sobre o projeto de extensão Maria Jiquitaia se caracteriza como uma reflexão ético-política.

Não se assume, nessa proposta, que uma política aparentemente unificada de vivenciar a fronteira resultará necessariamente em emancipação, pelo contrário, a partir da concepção das autoras deste relato, busca-se construir um conteúdo que seja contextualizado às nuances e complexidades das experiências vividas que envolveram avanços e tensões na realização de atividades com diversas oficinas para o enfrentamento da violência sexual contra meninas e mulheres.

Inspirado na diversidade de experiências e encontros que moldaram a iniciativa, o projeto incorporou oficinas participativas como elementos de encontros vivenciais para fomentar a participação ativa de meninas e mulheres da comunidade e da universidade. Essas oficinas incluíram atividades dedicadas à economia solidária, bordado, vendas de camisas, *slackline*<sup>1</sup> e tecido circense, bem como expressões artísticas, musicais e de contação de histórias. Essa abordagem facilitou a convergência de vozes, necessidades e aspirações, promovendo a troca de conhecimentos e pontos de vista para a elaboração de ações em rede. Essas iniciativas contaram com o apoio da comunidade, bem como de instituições públicas de saúde, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, receberam o suporte de diversos movimentos sociais, incluindo Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam na rede de proteção contra a violência sexual de crianças e adolescentes no estado, onde o projeto está inserido<sup>2</sup>.

Além de meninas e mulheres da comunidade e universidade, outros atores sociais participaram ativamente do processo, incluindo estudantes de graduação envolvidos em atividades de estágio e extensão, bem como mestrandos e professores de graduação e pós-graduação. Esses participantes, de diferentes gêneros, contribuíram com suas experiências e conhecimentos ao longo de toda a trajetória do projeto, fortalecendo a iniciativa e promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo.

## A HISTÓRIA DO PROJETO

### O NASCIMENTO DO PROJETO

O projeto de extensão Maria Jiquitaia, voltado para o atendimento de crianças, adolescentes e mulheres, teve início em 2012 em uma unidade de saúde localizada na periferia de um estado da região Norte do Brasil. Situada em um contexto urbano único, essa unidade de saúde desempenha um papel central na vida da comunidade local, não apenas oferecendo serviços essenciais de saúde, mas também promovendo a integração comunitária. A comunidade, apesar dos desafios socioeconômicos, apresenta uma forte identidade, visível nas práticas cotidianas e nas relações com os bairros vizinhos. O local é caracterizado por uma economia informal ativa, com comércios locais que são iniciativas dos próprios moradores, o que influenciou as primeiras atividades do projeto, voltadas para a economia solidária.

Desde o início, o projeto buscou atender às necessidades específicas das meninas e mulheres dessa comunidade, especialmente em questões relacionadas à educação e geração de renda. Observou-se, logo nas primeiras intervenções, que a participação das meninas e mulheres nas oficinas era mais significativa do que nos atendimentos individuais no modelo ambulatorial. Isso levou à criação de práticas colaborativas e

solidárias, como o desenvolvimento de atividades comunitárias que promoviam a cooperação e o acolhimento das participantes.

Um marco importante para o crescimento do projeto foi o encontro de mulheres da universidade com as mulheres da comunidade, que se uniram para formar um coletivo colaborativo. Esse coletivo teve um papel fundamental na ampliação do impacto do projeto, ao integrar diferentes saberes e experiências, tanto do ambiente acadêmico quanto do comunitário. Juntas, essas mulheres passaram a desenvolver novas propostas focadas não apenas na geração de renda e na promoção da autonomia, mas também na prevenção da violência. As oficinas e encontros se transformaram em espaços de troca, onde surgiam iniciativas inovadoras de enfrentamento das múltiplas formas de violência que afetam as participantes.

Uma das primeiras propostas práticas do coletivo foi a criação de atividades de economia solidária, como a produção de camisetas com símbolos que representavam a luta contra a violência sexual. Essas camisetas, bordadas pelas próprias participantes, foram vendidas para a rede de proteção de crianças e adolescentes, especialmente durante o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, celebrado em 18 de maio. Essa atividade colaborativa de bordado ocorreu em dois períodos: de setembro de 2012 a maio de 2013 e, em seguida, de outubro de 2013 a maio de 2014. A venda das camisetas foi fundamental para a manutenção do projeto, além de contribuir para a renda das meninas e mulheres e fortalecer as relações entre elas.

A escolha do nome "Maria Jiquitaia" para o projeto também surgiu dessa interação coletiva. Inspiradas por uma dança circular realizada durante uma das oficinas, em que se cantava o refrão "Pisa ligeiro, pisa ligeiro. Quem não pode com a formiga não atiça o formigueiro", as participantes optaram por homenagear a formiga jiquitaia, conhecida na Amazônia por sua capacidade de incomodar e por seu ferrão potente, simbolizando resistência e força frente às adversidades.

As primeiras atividades solidárias, como o bordado das camisetas, foram marcos importantes para fortalecer o vínculo entre as participantes e o projeto. Durante essas ações, as vozes das meninas e mulheres da comunidade e universidade se entrelaçaram, compartilhando experiências e relatos de vida, especialmente sobre as violências vividas. Essas trocas se tornaram a base para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da violência, ao mesmo tempo em que ajudavam a construir redes de apoio solidárias e participativas. A partir dessa colaboração, o projeto Maria Jiquitaia se consolidou como uma iniciativa de resistência e transformação, ao mesmo tempo em que promove a criação de alternativas viáveis de autonomia e segurança para suas participantes.

## A CONTINUIDADE DO PROJETO

Ao longo dos anos, o Projeto Maria Jiquitaia passou por uma transformação significativa, expandindo suas ações e atingindo novos públicos. Inicialmente voltado para atividades pontuais, o projeto começou a englobar mulheres, adolescentes e crianças, com o objetivo de desenvolver ações voltadas para as políticas públicas. As participantes do projeto têm colaborado de maneira contínua e estão construindo uma rede de apoio baseada em solidariedade, independente de crença, raça, etnia, cor ou gênero.

Em 2014, o projeto diversificou suas atividades ao incluir práticas como *slackline*, tecido circense, arte, dança e música voltadas para crianças e adolescentes. Essas atividades permitiram que o coletivo expressasse de maneira criativa e participativa, pois todos os integrantes do projeto participavam dessas práticas, inclusive as meninas e mulheres da comunidade e universidade.

Em 2017, o Projeto Maria Jiquitaia foi oficialmente institucionalizado por uma universidade pública federal, o que ampliou sua visibilidade e a participação de novos colaboradores, incluindo estudantes de psicologia e antropologia. Essa institucionalização fortaleceu as atividades existentes e introduziu uma abordagem decolonial ao projeto. O foco passou a ser o saber local e as perspectivas das próprias participantes, o que possibilitou o desenvolvimento de estratégias eficazes para enfrentar as violências estruturais que afetam meninas e mulheres.

Atualmente, o Projeto Maria Jiquitaia se consolidou como um espaço de escuta e diálogo, onde meninas e mulheres ocupam um papel central na definição e execução das atividades. Suas experiências e saberes são colocados no centro do processo, subvertendo práticas tradicionais de pesquisa e extensão. Esse protagonismo enriquece o processo de construção do conhecimento, tornando o projeto um verdadeiro espaço de resistência. As práticas colaborativas desenvolvidas por meninas, mulheres da comunidade e acadêmicas desafiam as estruturas de poder e os paradigmas estabelecidos de intervenção social.

O projeto também se expandiu para uma comunidade vizinha, localizada às margens de um rio da região amazônica, mantendo a identidade construída em suas práticas cotidianas. Essa nova comunidade é caracterizada por sua rica atividade cultural, que inclui festivais folclóricos e danças de rua, os quais se tornaram elementos integradores e promotores da expressão cultural local.

Ao longo da trajetória do Projeto Maria Jiquitaia, também surgiram tensões que desafiaram e desafiam o processo coletivo. Impasses e dificuldades emergem naturalmente, à medida que as participantes trazem diferentes perspectivas e vivências para o espaço de construção conjunta. As divergências não se limitam apenas às opiniões sobre as atividades, mas também abrangem questões mais amplas, como a forma de engajamento político, expectativas em relação ao projeto e a própria

noção de solidariedade. Além disso, as tensões são alimentadas por fatores externos, como a escassez de recursos e o enfrentamento de barreiras institucionais que dificultam a implementação de algumas iniciativas.

Outro aspecto importante são as diferenças geracionais entre as participantes, que interferem diretamente na forma como cada grupo percebe e pensa as atividades do projeto. Mulheres mais jovens, por exemplo, tendem a priorizar questões ligadas à expressão individual e às novas tecnologias, enquanto as mais velhas frequentemente valorizam a preservação das tradições e o fortalecimento de vínculos comunitários mais próximos. Essas diferenças criam desafios na construção de um discurso e de práticas que atendam a todas, exigindo constante negociação e adaptação para que o projeto mantenha sua coesão e propósito.

A cada semestre, apesar de manter muitas das integrantes do projeto iniciado em 2012, o grupo de participantes é renovado, seguindo o calendário acadêmico da universidade, trazendo novos desafios e perspectivas. Com o passar dos anos, o Projeto Maria Jiquitaia assumiu diferentes formas e representações, refletindo sua natureza dinâmica e em constante transformação. Em suas publicizações, banners e materiais educativos, o projeto se configura semestralmente, simbolizado como uma figura mutante que ora assume a forma de uma formiga, ora de uma mulher ou criança. Essa constante evolução reflete o compromisso do coletivo com a construção de um espaço que se adapta às demandas e aos contextos, mantendo sempre o foco na promoção da autonomia, da solidariedade e da prevenção da violência.

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO DE REDES PARTICIPANTES

No início de suas atividades, em 2012, o Projeto Maria Jiquitaia contou com uma equipe diversificada composta por 12 meninas e 20 mulheres que frequentavam a unidade de saúde, incluindo 3 líderes comunitárias. Também fazia parte da equipe uma líder comunitária, que colaborava com a ligação entre o projeto e a comunidade local. A equipe profissional era formada por uma psicóloga e uma enfermeira, que apoiavam diretamente as atividades do projeto. Além disso, 4 estagiários e 10 estagiárias de psicologia, oriundos de duas instituições de ensino superior, integravam a equipe, trazendo perspectivas acadêmicas para o trabalho de campo.

Atualmente, a equipe do Projeto Maria Jiquitaia é composta por 8 mulheres da comunidade, 2 professores e 2 professoras do curso de psicologia, entre eles uma antropóloga. Além disso, o projeto conta com 10 graduandos de psicologia, dentre alunos de pesquisa e extensão, 1 graduanda de direito, 5 mestrandas de psicologia, 1 mestrandanda de saúde coletiva e 2 líderes comunitárias, uma delas é assistente social e conselheira tutelar, que colaboraram na gestão e execução das atividades. O grupo de participantes também inclui 30 crianças, entre meninas e meninos, que

se beneficiam das ações desenvolvidas. Essa nova configuração reflete a expansão do projeto, que agora é parte de uma ação conjunta de extensão envolvendo 7 programas de pós-graduação e está realizando um programa-piloto de prevenção primária da violência sexual de crianças e adolescentes.

## CONTEXTO E ABORDAGEM DO PROJETO

O Projeto Maria Jiquitaia adota uma abordagem metodológica que integra ações de extensão e pesquisa, combinando oficinas participativas com práticas etnográficas. A metodologia é inspirada pelo conceito de “ser afetado” de Favret-Saada (2005), que orienta a equipe do projeto a buscar uma participação ativa e efetiva no contexto comunitário, promovendo o conhecimento compartilhado. De acordo com Goldman (2003, 2005), “ser afetado” envolve o risco de transformação do projeto de conhecimento, possibilitando uma comunicação específica. Nesse sentido, significa assumir o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer, abrindo-se para uma comunicação específica com aqueles com os quais se busca pesquisar.

A abordagem etnográfica, para o Projeto Maria Jiquitaia, tem sido sustentada também pelas reflexões de Oliveira (1996). Com a importância de um olhar e de uma escuta atentos para levantar a complexidade das experiências e práticas culturais. Segundo o autor, a etnografia não se limita a uma observação passiva, mas envolve uma participação que permite uma representação contextualizada das comunidades pesquisadas.

Desde sua criação, o Projeto Maria Jiquitaia evoluiu e diversificou suas atividades para incluir outras metodologias como *slackline*, tecido circense, arte, dança e música, permitindo que o coletivo expressasse suas ações e necessidades de forma criativa e participativa. A institucionalização do projeto, em 2017, por uma universidade pública federal trouxe uma nova dimensão à sua abordagem metodológica.

O envolvimento de estudantes de psicologia e antropologia, aliado a uma abordagem decolonial que valoriza o saber local e as perspectivas das participantes, permitiu a criação de estratégias para enfrentar as violências estruturais. Como destaca Oliveira (1996), a etnografia é uma prática que se baseia na observação e participação atenta para produzir uma descrição densa das práticas culturais, o que contribuiu para o desenvolvimento das atividades do projeto com oficinas com lógicas aproximadas da realidade da comunidade.

Atualmente, o Projeto Maria Jiquitaia está envolvido em uma pesquisa de mestrado e em um programa de extensão da pós-graduação. O projeto está testando um programa-piloto para a prevenção primária da violência sexual contra crianças e adolescentes na periferia e no interior do estado. As atividades incluem debates, rodas de conversa e expressão artística, como dança, teatro e uso de instrumentos musicais, visando promover a reflexão crítica e a construção de espaços seguros na comunidade.

## LEVANTAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE CAMPO

O Projeto Maria Jiquitaia é fundamentado em uma diversidade de abordagens teóricas que ampliam suas práticas e metodologias. A sistematização das informações colhidas é uma etapa na qual os diários de campo são reenchidos. Em 2012, as informações eram coletadas e registradas pelas alunas de graduação em um diário de campo após reuniões semestrais. No entanto, após a pandemia de 2020, a sistematização das informações passou a ser realizada de forma diferente. Atualmente, os diários de campo preenchidos pelas graduandas e mestrandas são compartilhados semestralmente no *Classroom* com os professores. Esses registros são, então, analisados em conjunto com a equipe do projeto e passam por uma avaliação específica feita por meninas e mulheres da comunidade e da universidade que participam do projeto. Essas participantes discutem e avaliam as atividades programadas, oferecendo contribuições para a adaptação e aprimoramento das práticas do projeto.

A prática etnográfica auxilia no levantamento de informações sobre as experiências coletivas e contribuições das participantes, garantindo uma análise contextualizada e reflexiva, conforme descrito por Oliveira (1996). A integração das perspectivas de Grossi, Silva e Costa (2022) é particularmente influente, pois essas autoras destacam a importância de criar um ambiente acadêmico que favoreça o diálogo e a troca de experiências. Elas enfatizam a construção de redes entre diferentes identidades e realidades sociais, sublinhando a diversidade como um elemento para estabelecer conexões e promover aproximações entre pessoas de contextos variados. Essa abordagem facilita o entendimento mútuo e fomenta a colaboração ativa entre grupos diversos.

A teoria da performatividade de gênero de Butler (2018) acrescenta um olhar crítico à análise, mostrando como identidades são construídas e sustentadas por meio de práticas repetidas e ritualizadas. Butler oferece uma visão sobre como as identidades de gênero são continuamente realizadas por meio de ações e discursos, permitindo explorar como as participantes do projeto negociam e expressam suas identidades dentro das dinâmicas sociais em que estão inseridas.

Anzaldúa (2016) é a principal inspiração das atividades, a sua discussão sobre fronteiras e identidades híbridas desafia visões binárias e propõe que as fronteiras culturais e identitárias sejam locais de criação e resistência. Sua perspectiva encoraja uma visão etnográfica que considera a complexidade e a fluidez das identidades, promovendo uma compreensão mais dinâmica das experiências das participantes.

No Projeto Maria Jiquitaia, essas abordagens teóricas são integradas por meio de técnicas etnográficas, como a observação participante. As oficinas participativas desempenham um espaço para a troca de experiências e para a produção de conhecimento contextualizado sobre

as realidades e necessidades das participantes. Além disso, a participação ativa das meninas e mulheres da comunidade e da universidade que fazem parte do projeto é fundamental. Elas discutem e avaliam as atividades programadas, garantindo que o projeto permaneça alinhado com as necessidades e expectativas das participantes.

Como um elemento especial, a dança circular é sempre utilizada como uma atividade de encerramento das oficinas e reuniões. Essa prática não apenas promove um momento de conexão e celebração, mas também reforça o espírito de comunidade e integração entre as participantes.

A análise dos registros, realizada em conjunto com a equipe e complementada pela avaliação das meninas e mulheres, assegura uma análise das realidades vividas pelas participantes. Assim, o Projeto Maria Jiquitaia se destaca por criar um ambiente de pesquisa e aprendizado que vai além da mera produção de conhecimento acadêmico, promovendo também a participação social e o reconhecimento das contribuições das meninas e mulheres envolvidas. O projeto também se dedica à publicação de materiais didáticos e artigos científicos, contribuindo para o diálogo acadêmico e popularização da ciência.

## CONSTRUÇÃO DE PONTES E TESSITURA DE REDES

A construção de pontes e a tecelagem de redes são conceitos frequentemente empregados no contexto feminista, simbolizando a importância das conexões solidárias e colaborativas. Teóricas feministas como Anzaldúa (2016) e Butler (2021) trazem contribuições relevantes para essa temática, enfatizando a necessidade de estabelecer vínculos de cooperação e apoio mútuo em diferentes esferas da sociedade. No entanto, é importante reconhecer a diversidade de perspectivas e experiências dentro do feminismo, evitando generalizações e considerando a multiplicidade de formas pelas quais as mulheres se organizam e resistem às opressões. Além disso, a construção de pontes e redes também pode ser interpretada à luz das interseccionalidades presentes nas experiências das mulheres. Autoras como Crenshaw (1989) destacam a importância de considerar as diferentes formas de opressão que as mulheres enfrentam, como aquelas baseadas em raça, classe e orientação sexual. Nesse sentido, a construção de pontes e redes não se limita apenas à solidariedade entre mulheres, mas também à criação de alianças que reconheçam e combatam as diversas formas de discriminação e violência de gênero. Assim, a perspectiva interseccional se soma à compreensão da construção de pontes e redes no feminismo, atenta às múltiplas dimensões da experiência feminina que envolve, inclusive, outras lutas como o enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes.

Anzaldúa (1993) apresenta o conceito de "*nepantla*", um espaço liminar e ambíguo onde diferentes identidades se encontram e se entrelaçam, promovendo transformações e novas formas de relação. É um termo que significa "no meio" e descreve um estado de transição, em que as

fronteiras de identidade e cultura se tornam fluidas. Para Anzaldúa (1993), esse é um espaço de desconforto, mas também de potencial criativo e transformação pessoal e social. A autora argumenta que, ao atravessar esses espaços, as pessoas podem reconstruir suas identidades de maneira mais autêntica, integrando diferentes aspectos de suas diversas identidades e vivências. A experiência desafia noções fixas de identidade e cultura, abrindo espaço para a complexidade e fluidez das experiências humanas. Nessa perspectiva o projeto Maria Jiquitaia tem se desenvolvido por meio das ações de pesquisa e extensão, trabalhando com o protagonismo de meninas e mulheres da comunidade e da universidade.

No âmbito do Projeto Maria Jiquitaia, o conceito de *nepantla* pode ser interpretado como uma metáfora para a experiência de transição e transformação vivida pelas meninas e mulheres participantes. Assim como descrito por Anzaldúa (1993), elas se encontram em um espaço liminar, onde as fronteiras tradicionais de identidade e papel social se tornam fluidas e contestadas. Nesse sentido, o projeto oferece um ambiente de participação social e acolhimento, permitindo que essas participantes caminhem por pontes com encontros de identidades.

Ao participarem de atividades como oficinas, expressão artística e diálogo comunitário, as mulheres e meninas têm a oportunidade de caminhar por pontes e encontros de identidades que são confrontadas e reconstruídas. O projeto proporciona um contexto em que essas participantes podem questionar e desafiar as normas sociais dominantes, enquanto constroem novas formas de ser e estar no mundo, o que se soma a suas próprias narrativas e contribui para a construção da participação coletiva.

Atualmente, no contexto do projeto Maria Jiquitaia, a ideia de construir pontes e tecer redes pode ser entendida como um convite para caminhar juntas, compartilhando vivências e fortalecendo laços comunitários. As pesquisadoras compartilham histórias e experiências. Esse processo não se trata apenas de criar conexões, mas também de promover a reflexão crítica e a construção de novas narrativas. No contexto do projeto, isso pode ser visto como um convite para explorar novas formas de ser e estar no mundo, em um exercício constante de pesquisar, apreender e aprender.

As pesquisadoras da universidade, inspiradas pela perspectiva de Gilligan (1993), participam ativamente das atividades, envolvendo-se como colaboradoras e aprendizes junto às meninas e mulheres da comunidade. Gilligan (1993), conhecida por seu trabalho sobre a ética do cuidado, destaca a importância de reconhecer e valorizar as diferentes vozes e experiências, especialmente daquelas que historicamente foram marginalizadas.

Assim, as pesquisadoras integram-se ao grupo, compartilhando suas reflexões e vivências, mas também ouvindo e aprendendo com as narrativas das participantes. Ao adotar essa abordagem, as pesquisadoras não apenas contribuem com seus conhecimentos acadêmicos, mas também

aprendem e crescem com as experiências compartilhadas no projeto. Essa postura de participação ativa e colaborativa reforça o exercício contínuo do conhecimento construído de forma coletiva e horizontal, valorizando a diversidade de perspectivas e promovendo participação social.

Ao analisar o projeto Maria Jiquitaia à luz das reflexões de Butler (2018), que discute a ética e a política em contextos adversos, é possível perceber a tentativa de encontrar formas de resistência e de vida ética em meio à vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, o projeto se propõe a promover ações de construção de redes em comunidades marcadas por essas dificuldades, buscando fortalecer os laços sociais e promover o bem-estar coletivo.

Além disso, Butler (2018) destaca a importância da mobilização coletiva e da ação política em espaços públicos para desafiar normas e estruturas opressivas. O projeto Maria Jiquitaia segue essa lógica ao promover oficinas e atividades participativas na comunidade, criando espaços de expressão e resistência que possibilitem a reconfiguração das relações sociais. Ao refletir sobre como lidamos com a perda e a violência, Butler (2019) traz elementos relevantes para compreender o contexto de vulnerabilidade em que muitas mulheres e meninas se encontram. O projeto Maria Jiquitaia busca abordar e transformar essas experiências de violência, com apoio e colaboração mútua.

Butler (2021) propõe uma reflexão sobre a não violência como um compromisso ético-político. Essa abordagem pode ser relacionada ao trabalho do projeto, que busca construir práticas colaborativas e de cuidado mútuo na comunidade, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e respeito. Além disso, Butler (2017) questiona a relação entre identidade e política, o que pode dialogar com as discussões sobre identidade, fronteiras e pertencimento presentes nas atividades do projeto Maria Jiquitaia. Butler (2018) propõe uma reflexão sobre a resistência política por meio da performance e da corporeidade, destacando como as ações coletivas podem subverter normas e hierarquias. A noção de gênero e performatividade de Butler (2018) pode ser exercida e utilizada como contestação das lógicas hegemônicas de gênero, por meio de práticas que se repetem no projeto, como a reafirmação das identidades, abrindo possibilidades para a transformação social.

No contexto do projeto Maria Jiquitaia, a noção de performatividade de Butler (2018a) sobre gênero pode ser relacionada à forma como as meninas e mulheres da comunidade constroem suas identidades e enfrentam as normas de gênero hegemônicas. Ao participarem das atividades do projeto, elas não apenas compartilham suas experiências, mas também reconstruem suas narrativas e práticas cotidianas, desafiando os padrões estabelecidos e construindo novas formas de ser e estar no mundo.

O projeto Maria Jiquitaia, ao propor atividades artísticas, busca não apenas desconstruir estereótipos de gênero, mas também oferecer um espaço onde as participantes possam explorar e reivindicar suas

identidades. Por meio dessas práticas, as meninas e mulheres envolvidas têm a oportunidade de questionar e ressignificar padrões culturais e sociais que muitas vezes limitam suas possibilidades de expressão e desenvolvimento pessoal. Dessa forma, o projeto não se limita a promover uma simples troca de experiências, mas, sim, a criar um ambiente de diálogo e construção coletiva de saberes, onde cada participante é agente ativo na produção de novos significados e na construção de novas formas de ser e estar no mundo.

No entanto, é importante reconhecer que essa jornada de agência e desconstrução de padrões pode ser desafiadora e contraditória, especialmente diante das vulnerabilidades sociais e econômicas. Nesse sentido, as pressões sociais e as normas de gênero estabelecidas podem se mostrar ainda mais opressivas, dificultando a reivindicação de suas vozes e vivências como legítimas e significativas.

## EM SÍNTESE, A JORNADA SEGUE

A experiência do projeto de extensão Maria Jiquitaia revela a complexidade das interações entre academia, comunidade e feminismo, ao descrever sua trajetória, destacando sua metodologia participativa e suas atividades diversificadas. A abordagem etnográfica adotada permitiu não apenas a observação, mas também a imersão e a participação ativa das pesquisadoras e demais integrantes da equipe e das participantes, gerando um conhecimento compartilhado e contextualizado. Isso contribuiu para a construção de alternativas e estratégias de enfrentamento das violências estruturais, promovendo a reflexão ética e política e a desconstrução de estereótipos de gênero.

As teorias feministas forneceram fundamentos importantes para a compreensão e a prática do projeto, destacando a importância da diversidade de experiências e perspectivas. A ênfase na agência das meninas e mulheres trouxe à tona experiências diversas, desafiando as normas de gênero estabelecidas e promovendo a construção de novas narrativas e identidades.

No entanto, é importante reconhecer os desafios enfrentados pelo projeto, especialmente diante das condições sociais e econômicas presentes no contexto das comunidades em que o projeto tem se desenvolvido. A jornada de desconstrução de padrões pode ser desafiadora e contraditória, mas é nesses momentos de tensão que se revelam as possibilidades de transformação e de construção coletiva.

O projeto Maria Jiquitaia se apresenta não apenas como uma iniciativa de extensão acadêmica que segue uma jornada contínua como um espaço de diálogo, aprendizado mútuo e ação coletiva, em que as fronteiras entre academia e comunidade se diluem em prol da construção de pontes e redes de solidariedade e cooperação.

Agradecemos o apoio à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. Madrid: Capitán Swing, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. Bridge, Drawbridge, Sandbar or Island: Lesbians-of-Color Haciendo Alianzas. In: ALBRECHT, Lisa; BREWER, Rose M. (org.). **Bridges of Power: Women's Multicultural Alliances**. Philadelphia: New Society Publishers, 1990. p. 216-231.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2000000100017&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2000000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 dez. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. **Interviews**. New York: Routledge, 2000.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes**: judaicidade e crítica do sionismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 33, p. 213-229, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/140829>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 691-703, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/R4rf3YG4z6ZMhTkLcVQQkPG/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago**

**Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

GOLDMAN, Márcio. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de Campo**, [s. l.], n. 13, p. 149-153, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p149-153>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 446-476, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/ZbLf7Zpb9rXF7bqdnd56GPd/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GROSSI, Miriam Pillar; SILVA, Simone Lira da; COSTA, Patrícia Rosalba Moura. **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero**: 30 anos do NIGS UFSC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

LEITÃO, Consuelena Lopes. **Limites e possibilidades**: uma tentativa de aproximação antropológica com a realidade de adolescentes em situação de exploração sexual na Cidade de Manaus. 2016. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LEITÃO, Consuelena Lopes; BRELAZ, Igor. Práticas emergentes em psicologia: uma experiência de intervenção com slackline e tecido circense. In: CALEGARE, Marcelo; ALBUQUERQUE, Renan (org.). **Processos psicosociais na Amazônia**: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 175-192.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 16 dez. 2024.

## NOTAS

<sup>1</sup> O *slackline* é uma prática esportiva que consiste em equilibrar-se sobre uma fita elástica esticada entre dois pontos fixos. O atendimento psicosocial ocorre neste tipo de intervenção para mediar afetos, sentimentos e emoções através da psicomotricidade, das palavras e da linguagem. Utilizamos novas formas de realizar atendimentos em

saúde na comunidade e estes instrumentos (*slackline* e tecido circense) têm se mostrado como o caminho para ação e desenvolvimento do protagonismo dos usuários do serviço que é oferecido nesta unidade de saúde por este projeto de extensão. Busca-se neste sentido, que todos os integrantes inclusive a equipe de psicologia formada por psicólogos e estagiários sejam participativos e atuem em conjunto (Leitão e Brelaz, 2018).

<sup>2</sup> Entende-se rede de proteção segundo a definição elaborada por Leitão (2016) em seu trabalho de campo: integração entre instituições que atuam no atendimento a crianças e adolescentes que estão sob risco social ou passaram por violação de direito.

**Consuelena Lopes Leitão**

*consuelena@ufam.edu.br*

Docente na Universidade Federal do Amazonasc (UFAM)

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-4089>

**Karolayne Rodrigues Silva**

*karol\_gois@live.com*

Mestranda na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), Manaus, Amazonas, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-3967>

**Rosemary Amanda Lima Alves**

*rosemaryalves19@gmail.com*

Mestra pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), Manaus, Amazonas, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3111-5911>

**Flávia Carolina Silva Santos de Castro**

*flaviacsscastro@gmail.com*

Mestranda na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), Manaus, Amazonas, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4177-355X>

**Iolete Ribeiro da Silva**

*Ioleteribeiro@ufam.edu.br*

Docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>

# RELAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA, FEMINISMOS E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ANTES DA CURRICULARIZAÇÃO

*RELATIONSHIPS BETWEEN ANTHROPOLOGY,  
FEMINISM AND HUMAN RIGHTS: EXPERIENCES  
OF COMMUNITY EXTENSION BEFORE ITS  
MANDATORY CURRICULUM IN BRAZILIAN  
UNIVERSITIES*

**Rozeli Maria Porto<sup>1</sup>**

**Francisco Cleiton Vieira<sup>1</sup>**

**Mareli Eliane Graupe<sup>2</sup>**

**Marcelo José Oliveira<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

<sup>2</sup>Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil

<sup>3</sup>Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

## RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre diferentes práticas extensionistas realizadas em três universidades brasileiras: UNIPLAC, UFRN e UFV-MG, anteriores à obrigatoriedade da curricularização da extensão. Buscamos demonstrar como as ações de extensão se constituem como elemento essencial para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no contexto acadêmico. Baseamo-nos em pesquisas qualitativas, de cunho etnográfico, e descrevemos quatro práticas extensionistas que partem de nossa experiência: 1) afirmação de identidades étnicas; 2) reflexões em torno das violências de gênero em escolas de educação básica; 3) a integração entre ensino, serviço e comunidade em saúde e 4) direitos reprodutivos e das mulheres. Tais ações contribuem para a reflexividade a partir da agência dos/das sujeitos/as no que se refere ao exercício da cidadania. Essa extensão, de acordo com a concepção “niguiana”, promove a interdisciplinaridade, o rigor científico, o diálogo entre os conhecimentos produzidos na academia e nas comunidades, em uma perspectiva interseccional, valorizando os diferentes saberes, afetos, feminismos e os direitos humanos fundamentais.

**Palavras-chave:** extensão; direitos humanos; cidadania; curricularização; feminismos.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on different extension practices carried out in three Brazilian universities: UNIPLAC, UFRN and UFV-MG, prior to the mandatory formal community extension curriculum. We seek to demonstrate how community



extension programs constitute an essential element for the development of teaching and research in the academic context. We are based on qualitative community-based research, of an ethnographic nature, and describe four extensionist practices that are based on our experience: 1) affirmation of ethnic identities; 2) reflections on gender-based violence in basic education schools; 3) the integration between teaching-service-community in health and 4) reproductive and women's rights. Such actions contribute to reflexivity based on the agency of the subjects with regard to the exercise of citizenship. This community extension, according to the "Niguian" conception, promotes interdisciplinarity, scientific rigor, dialogue between knowledge produced in academia and communities, in an intersectional perspective, valuing different knowledge, affections, feminisms and fundamental human rights.

**Keywords:** community extension programs; human rights; citizenship; curriculum; feminisms.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre diferentes prácticas de extensión realizadas en tres universidades brasileñas: UNIPLAC, UFRN y UFV-MG, antes de la curricularización de extensión obligatoria. Buscamos demostrar cómo las acciones de extensión constituyen un elemento esencial para el desarrollo de la docencia y la investigación en el contexto académico. Nos basamos en una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, y describimos cuatro prácticas extensionistas que se basan en nuestra experiencia: 1) afirmación de identidades étnicas; 2) reflexiones sobre la violencia de género en las escuelas de educación básica; 3) la integración enseñanza-servicio-comunidad en salud y 4) derechos reproductivos y de las mujeres. Tales acciones contribuyen a una reflexividad basada en la agencia de los sujetos respecto del ejercicio de la ciudadanía. Esta extensión, según la concepción "niguiana", promueve la interdisciplinariedad, el rigor científico, el diálogo entre los conocimientos producidos en la academia y las comunidades, en una perspectiva interseccional, valorando diferentes saberes, afectos, feminismos y derechos humanos fundamentales.

**Palavras-chave:** extensión; derechos humanos; ciudadanía; curricularización; feminismos.

## INTRODUÇÃO

A extensão universitária no Brasil passou de um lugar acessório ao longo de todo o século XX a destaque na vida acadêmica neste século XXI. Nesse percurso histórico, a sua definição e o seu modo de fazer perpassam uma variedade conceitual que é alimentada por divergências teóricas, sociais e políticas. De uma visão como forma de levar serviços aos setores sociais que não estão em contato direto com a universidade, a extensão passou a ser entendida como uma relação que deve transformar tanto a comunidade universitária como tais setores sociais em uma mutualidade de aprendizados (Brasil, 2018). Atualmente, com publicação e a entrada em vigor da política de curricularização da atividade extensionista, que demanda dos cursos de graduação a sua inclusão em, no mínimo, 10% de

carga horária total (Brasil, 2018), novos agentes sociais têm se interessado em dar conta de como estabelecer diálogos e relações extramuros.

A extensão, contudo, não tem sido realizada na mesma proporção em todas as áreas do conhecimento quando consideramos a emergência e a consolidação de diferentes ciências. No caso da antropologia brasileira, a centralidade de grupos sub-representados e vulnerabilizados como focos de pesquisa empírica colocou, desde sempre, de uma maneira ou de outra, os impactos e as contribuições da universidade diante da sociedade abrangente nos meandros da reflexão e atividade da disciplina. Havia, ainda, no centro desse engajamento, uma certa preocupação em resolver “problemas nacionais” (Feldman-Bianco, 2013), muito embora se possa argumentar que nem sempre era extensão propriamente dita que se fazia. Contudo, as problemáticas da colonização interna e étnico-raciais, tendo em maior evidência a população negra e indígena, colocaram à disciplina brasileira reflexões em torno dos direitos humanos e da aprendizagem mútua. No cenário mais recente da redemocratização da atual República, a antropologia tem se dedicado particularmente a diferentes agendas de direitos humanos e à extensão, em sentido lato, que possa ser feita entre comunidade e universidade.

A rede de pesquisadoras e pesquisadores que se formou a partir do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) se dedicou a articular a extensão universitária como uma de suas atividades, produzindo uma formação ampliada de gerações de estudantes imbricados com a comunidade (Bonetti, 2022) desde sua formação em 1991. Em muitos sentidos, essa atuação antecipou as cobranças atuais em torno da curricularização da atividade extensionista, e, por outro lado, contribuiu para criá-la. Algo que começou no ano de sua fundação com um evento público no cinema do SESC, localizado no centro de Florianópolis (Grossi, 2022, p. 21), denominado “Sexo, mentiras e vídeo-tapes” que versava sobre gênero e sexualidades.

Essa rede acadêmica tem procurado se caracterizar pela coletividade, intersecção de marcadores sociais e afetos que possam culminar em ações comprometidas com as demandas próprias de uma realidade social, cultural, política – em muitos sentidos, feminista e interdisciplinar – das pessoas que participam e fazem parte dessas atividades. Isso resulta na realização de oficinas, concursos, palestras, rodas de conversas e no desenvolvimento de projetos de extensão, a exemplo do projeto “Políticas e experiências de equidade, formação e inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileiras”, do qual se originam as discussões realizadas neste trabalho. Isso tem se dado tanto por demanda própria de setores e movimentos sociais como pelo contato com problemáticas e questões ao longo de pesquisas e de reflexões subjetivas, a partir de temas candentes no espaço público. Ao longo das décadas de articulação acadêmica, as práticas extensionistas buscaram se diversificar a partir da centralidade dos direitos humanos

para uma universidade comprometida com a democracia e com políticas públicas que atuem na diminuição das desigualdades.

Assim sendo, este artigo busca refletir, a partir de quatro experiências de extensão, sobre o modo NIGS de conceber esta relação de produção de conhecimento como o espírito que torna a universidade possível. Isto é, buscamos demonstrar como as ações de extensão são elementares para o ensino e a pesquisa no contexto acadêmico. Baseamo-nos em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico.

O artigo está dividido em duas partes principais. A primeira se refere a uma reflexão sobre a dinâmica relativa aos saberes e às subjetividades em construção na extensão universitária. A segunda, por sua vez, subdivide-se em quatro seções, nas quais apresentamos experiências de atividades extensionistas que foram concebidas e desenvolvidas a partir da rede de pesquisadoras e pesquisadores integrantes do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades. Tais práticas se deram no âmbito das seguintes questões: 1) afirmação de identidades étnicas; 2) reflexões em torno das violências de gênero em escolas de educação básica; 3) a integração entre ensino, serviço e comunidade em saúde e 4) direitos reprodutivos e das mulheres. Tais ações contribuem para a reflexividade a partir da agência de pessoas no que se refere à construção da cidadania. Por último, o texto busca indicar uma síntese acerca da necessidade de analisarmos a experiência da extensão anterior à obrigatoriedade da sua curricularização da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação no país.

## **PESSOAS EXTENSIONISTAS E SABERES LOCALIZADOS**

Durante um dos encontros da Rede NIGS em Florianópolis, a antropóloga Gicelle Sucupira (UFRO), em meio a uma tempestade de ideias, sugeriu que somos “pessoas extensionistas” ou “seres extensos”. Sua reflexão acabou por transcender nossos pensamentos, gerando um auspicioso e propício resgate de memórias e trabalhos extensionistas que realizamos ao longo dos anos. Para além de nossa formação acadêmica, também lembramos, durante o encontro, que somos seres posicionados e com saberes localizados (Haraway, 1995) e nos identificamos como pessoas feministas engajadas (Bonetti, 2022) no intercruzamento entre pesquisa, ensino, extensão e gestão, considerando que muitas e muitos de nós atuamos na gestão de projetos, cursos e programas em nossas instituições.

A partir dessa memória, as equipes participantes formadas durante o *workshop* refletiram sobre a produção de significados relativos ao que estamos chamando de “conceito de extensão niguiana”. Vale lembrar que as acadêmicas e os acadêmicos participantes desse *workshop* foram agrupados por meio de uma dinâmica sugerida por Miriam Grossi,

coordenadora da pesquisa (UFSC) e por Felipe Fernandes (UFBA) para discutirmos sobre as atividades de extensão realizadas pela Rede NIGS.

A equipe nominada Sorumartxe, composta pelas autoras e pelos autores deste artigo, resgatou as atividades que mais se destacaram em seus trabalhos extramuros de maneira individual, elencando atividades que podem ser reunidas no cenário dos seguintes temas: a) experiência junto a comunidades tradicionais e quilombolas para valorização e afirmação da identidade étnica como mote de intervenção e produção de conhecimento para subsidiar políticas públicas; b) oficinas e palestras para estudantes e professoras/es em escolas de educação básica; c) integração de serviço, ensino e comunidade para a compreensão da Atenção Básica do SUS por meio do ensino de categorias antropológicas em conjunto com a ideia de cidadania; d) contribuição da pesquisa antropológica feminista em audiências públicas para o fomento de políticas no campo dos direitos reprodutivos e das mulheres. Isso nos fez perceber que a preocupação com políticas públicas salutares para o país era uma constante que nos unia. A pesquisa que antecedeu e paralelizava-se a tais ações extensionistas alimentava e se produzia a partir da garantia dos direitos humanos e da produção de conhecimentos necessários à democratização, e, portanto, à cidadania. Oficinas, palestras, aulas em comunidades, participação em audiências públicas e pesquisas para subsidiar ações governamentais foram as atividades por meio das quais essa extensão se materializou no nosso cotidiano acadêmico.

Embora com diferentes nuances, percebemos que nossas ações de extensão e saberes localizados se intercruzam, geram sentidos, afetam e capilarizam o ensino e a pesquisa de forma interdisciplinar, interseccional (Vigoya, 2016) e subjetiva (Schwade; Grossi, 2018). Todas e todos nós trabalhamos com pessoas vulnerabilizadas e/ou pouco assistidas em seus direitos humanos e fundamentais (Luna; Porto, 2023). Percebemos, ainda, que temos buscado articular e colaborar com ações que subsidiam o aprimoramento e a desburocratização de políticas públicas, na tentativa de assegurar o acesso e o agenciamento desses sujeitos e sujeitas à cidadania, e, portanto, colocamo-nos como agentes implicados que geram reflexões práticas (Vieira; Barros, 2018).

Criamos com essa rede um modo comum e particular de “extensionar direitos” a partir de distintos “encontros etnográficos” (Schwade; Grossi, 2018) na relação própria de engajamento e cumplicidade que construímos com participantes das ações, principalmente porque geramos mutuamente afetações subjetivas. Um jeito encarnado de ser feminista e extensionista, de realizar pesquisa e de ser cientista e docente que se dá em espaços eminentemente coletivos em uma pluralidade de identificações (Mouffe, 1999) e de “mobilizações dos afetos” (Bonetti, 2022, p. 287).

Neste centro produtor da antropologia feminista brasileira (Bonetti, 2022), encontra-se o pioneirismo da articulação sobre o trabalho de extensão e subjetividades, parafraseando Schwade e Grossi (2018) que nos

inspira a falar sobre aquilo que nos transforma em pessoas (feministas) extensas a partir do modo NIGS de conceber experiências subjetivas nesta relação de conhecimento indispensável à universidade. Essa concepção “niguiana” de extensão, portanto, promove a interdisciplinaridade, o rigor científico, o diálogo entre os conhecimentos produzidos entre a academia e a sociedade de forma geral, em uma perspectiva interseccional, valorizando os diferentes saberes, afetos/subjetividades, feminismos e direitos humanos fundamentais. Será a partir dessa concepção que abordaremos a seguir algumas experiências acadêmicas e feministas de extensão.

## QUILOMBO, DIVERSIDADE E MEMÓRIA

Algumas dessas ações se deram em torno da memória social, a partir da experiência de extensão junto a comunidades tradicionais e quilombolas. Uma localizada na Zona da Mata Mineira, no distrito de Airões, no município de Paula Cândido (MG), denominada Associação Quilombola do Córrego do Meio, e a outra localizada no município de Jequitinhonha, no Baixo Jequitinhonha (MG), denominada Associação Quilombola de Mumbuca. Ponderamos aqui sobre a importância da memória social na afirmação e valorização da identidade étnica, e de que forma nossa prática extensionista pode contribuir com as ações relacionadas às políticas públicas para preservação dos direitos dos segmentos acima mencionados. Nessa experiência, um dos aspectos centrais observado em campo foi o protagonismo das mulheres quilombolas na produção de saberes que organizam a comunidade na direção do patrimônio imaterial que legitima suas reivindicações frente ao poder público.

Nossa meta foi compreender o processo cotidiano de construção social do conhecimento quilombola a partir de práticas tradicionais que integram o que denominamos de memória social, delimitada como patrimônio cultural imaterial. Em foco estavam as performances em torno dos mitos e ritos relacionados às festividades de Nossa Senhora do Rosário, ou seja, do Congado na Zona da Mata e do Batuque no Baixo Jequitinhonha. Trata-se de um sistema ritual representado em atos, como peças, compondo dramaturgia que encena tempos coloniais. As performances reproduzem valores religiosos, católicos e políticos na representação encenada da corte e da realeza portuguesa, como é bem-marcado na celebração do Congado, justamente os poderes que subjugaram seus ancestrais, escravizando-os. Ao mesmo tempo, essas manifestações se prestam também como forma de resistência, do poder dos brancos tomado pelos negros e negras, pois estes encarnam os papéis de rei e rainha na encenação (Oliveira; Oliveira, 2017, 2018).

Em nossas entrevistas e observações de campo, notamos que boa parte das narrativas eram de falas sobre “trabalho duro” pela sobrevivência, de resistência ao preconceito racial/social e, por outro lado, de reconhecimento de suas conquistas em lograr uma vida digna na fé, na vida familiar e no

cultivo da terra como trabalho de subsistência. Com o consentimento das e dos quilombolas, envolvemo-nos com a escuta e o registro audiovisual dessas narrativas em contexto, acompanhando parte de suas andanças nas regiões dos quilombos, gravando entrevistas, celebrações e ritos que consideravam importantes. Gravamos o festejar e o dançar do congado e do batuque os quais celebravam Nossa Senhora do Rosário. Atentamo-nos aos conteúdos e modos de contar suas histórias, de maneira que pudéssemos nos aproximar do imaginário que marca um contexto étnico. Como compromisso de pesquisa e extensão em termos de resultados, propusemo-nos a produzir dois vídeos, em formato de documentário, que pudessem agregar ao registro e à preservação dessa memória e que pudessem ser utilizados como documento em qualquer processo formal e legal na reivindicação de seus direitos ou como material pedagógico nas escolas locais. Os vídeos produzidos, intitulados “Soldados de Maria” (2020) e “Mumbuca” (2022), foram disponibilizados em plataforma pública.

O Congado e o Batuque representam movimentos de resistência cultural e política. No caso, é importante nossa atenção ao que envolve o mito de Nossa Senhora do Rosário como um sistema de valores que propicia a formulação conceitual sincrética sobre determinados eventos, cosmologicamente representados, possibilitando a articulação do mito na reinterpretação dos fatos presentes. Como, por exemplo, na renovação da fé em “Maria”, assim muitas vezes mencionada, para vencer desafios que envolvem questões legais de conflitos de terras entre terra de quilombo e reserva biológica (o caso de Mumbuca), ou mesmo para pedir e alcançar graças, como a cura de doenças, saúde para uma mãe e sua criança que está prestes a nascer, ou oportunidades de trabalho etc., ou mesmo para pagar promessas (práticas comuns durante as celebrações do Congado).

Nos quilombos anteriormente mencionados, as mulheres atuam institucionalmente com participação na gestão das Associações, com as mais jovens assumindo cargos de presidência ou vice-presidência. Assim como as anciãs protagonizam como mulheres de fala de saber-poder, detendo o conhecimento ancestral sobre as histórias de origem e tradição, sobre os mitos e as observâncias rituais necessárias em cânticos e rezas, além do papel de consultoras e mediadoras de conflitos locais. Congado e Batuque representam resistência à hegemonia branca, na qual o povo africano traficado é historicamente explorado e submetido dramaticamente, da mão de obra escrava ao trabalho escravo em tempos modernos. A história das mulheres negras nessa saga não é a de coadjuvantes, mas a de personagens principais. Atuam junto às ações pela busca de seus direitos como povos quilombolas, pelo direito à sua cultura, tradição, território e na busca de sua dignidade cidadã. Foi no bojo da luta por esses ideais que debruçamos nosso trabalho engajado na pesquisa e extensão, participando de parte da vida dessas comunidades, pois suas vidas nos acometem, por nos tornarmos, na melhor das hipóteses, cúmplices. Nossa experiência nesse campo nos inclui nas temáticas de memória, gênero, educação e

cidadania, tendo a extensão universitária como espaço de desenvolvimento de ações para inclusão e empoderamento de segmentos afro-brasileiros.

## GÊNERO, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as atividades de extensão e pesquisa realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Gênero, Educação e Cidadania na América Latina - GECAL/UNIPLAC”. Os projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos possuem como foco as temáticas de gênero, feminismos, sexualidades, saúde e violências de gênero. A realização articulada de atividades de extensão, ensino e pesquisa é um perfil das(os) pesquisadoras(es) niguianas(os), e essa forma engajada de produzir conhecimentos situados historicamente beneficia tanto a comunidade acadêmica como a comunidade em geral, considerando, nesse caso, especialmente as escolas públicas e os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS).

As atividades de extensão possuem como objetivo socializar o conhecimento acadêmico, os resultados de pesquisas para “fora dos muros” das universidades, impactando no desenvolvimento regional e social, no entanto, essa área de estudo também pode ser um campo fértil para as armadilhas contra as/os pesquisadoras/es. É importante trabalhar a temática de enfrentamento de todas as formas de violências na educação básica e superior, como também na sociedade em geral, visando à constituição de sujeitas/os cidadãs/ãos, críticas/os, éticas/os e capazes de resolver conflitos e antagonismos sem o uso de violências. Além disso, essa temática está normatizada no currículo da educação básica, e considerando que estamos vivendo uma onda de discursos de ódio e ataques por parte de alguns grupos de extrema direita, é necessária e urgente a discussão de estratégias de prevenção e de enfrentamento às violências na área da educação. Nessa perspectiva, defendemos que a realização de projetos de extensão nas escolas e nos Centros de Referência da Assistência Social contribuem para disseminação dos dados de pesquisas e essas experiências retroalimentam o nosso campo de estudo e também são importantes subsídios para a elaboração de políticas públicas.

Apenas para exemplificar, citaremos o projeto de extensão e pesquisa realizado de 2021 a 2023, *Enfrentamento de Violências nas Escolas de Santa Catarina: Inovações Educacionais no Contexto da Pandemia/COVID-19* financiado pelo edital de chamada pública FAPESC N° 12/2020. Esse projeto envolveu em torno de 400 estudantes de educação básica, 60 professores nos municípios da região serrana, 10 mestrandas/mestras e mais de 12 bolsistas de iniciação científica. No que se refere às atividades de extensão, foram realizadas nove palestras e três oficinas sobre gênero, educação, sexualidades, direitos humanos e enfrentamento de violências de gênero contra as mulheres e violências educacionais para professoras e estudantes da educação básica durante os anos de 2020 e 2021.

As palestras e oficinas tinham como propósito não apenas fornecer informações teóricas e apresentar dados da pesquisa, mas também promover a reflexão e discussão crítica sobre como essas questões impactam o ambiente educacional. O objetivo principal foi criar um espaço para discutir questões muitas vezes negligenciadas, a fim de desafiar estudantes e professores a refletirem sobre o fenômeno da violência e sua intersecção com gênero no contexto escolar e abordar essas problemáticas em suas práticas pedagógicas. Durante a realização das palestras com professores e estudantes, constatamos uma resistência maior do grupo de professores do que propriamente do grupo de estudantes.

As palestras foram realizadas para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e para professores. Os estudantes, em geral, demonstraram interesse, curiosidade e participaram das discussões. As professoras, em algumas palestras, enfatizaram a relevância da temática de enfrentamento de violências e, em outros momentos, assumiram uma postura de vigilância do conhecimento.

Constatamos ainda que docentes criticaram a discussão sobre violência doméstica e violências educacionais, que são dois temas que fazem parte da matriz curricular da educação básica. Essa rejeição aponta que as violências que estão presentes no cotidiano escolar são invisibilizadas em vez de trabalhadas na perspectiva da prevenção e do enfrentamento. A discussão ficou ainda mais tensa com a abordagem dos estudos de gênero e sexualidades (por exemplo, um familiar fez uma denúncia criticando o uso da cartilha “Prevenção às violências na escola”, que é um material didático que foi produzido por bolsistas do Ensino Médio e da graduação no Grupo de Pesquisa GECAL. Ele alegou que este material pedagógico seria inadequado porque contemplava o uso da linguagem inclusiva). Em síntese, nos últimos cinco anos, enfrentamos um retrocesso no que se refere à discussão de gênero e violências no campo educacional. Nesse contexto, é importante refletir sobre que tipo de estratégia poderíamos ter em um âmbito de relações conflituosas. Segundo Richard Miskolci (2018), o “fantasma da ‘ideologia de gênero’” tem contribuído para angariar adesão a grupos neoconservadores que criticam e perseguem professores que trabalham com os estudos de gênero.

Que tipo de estratégias esses pesquisadores podem engendrar para se manter na sua área de estudo e atuação? Quais são as políticas públicas que apoiam as pesquisas de gênero e sexualidade na educação? Por que esse campo está sob ameaças? Essa censura à temática e perseguição de professores é decorrente do avanço das políticas e dos ataques neoconservadores realizados pelos movimentos antigênero que objetivam a produção de um pânico moral na sociedade (Miskolci; Campana, 2017). Um exemplo do efeito desse pânico moral é o fato de que, em algumas escolas, antes do início das atividades de extensão, professores foram advertidos pela gestão para evitar o debate de “certos temas” na educação básica. Esses acontecimentos indicam que, em muitas situações, a liberdade

de cátedra é limitada, ao contrário do que é sugerido pela Constituição brasileira (Brasil, 1988).

Os resultados dessas ações extensionistas nos permitem refletir sobre os conceitos de “subjetividades” e “impactos no/do campo”. Subjetividades no sentido de “ser afetada/o”, como uma alternativa para analisar a construção de uma relação com as/os participantes da ação extensionista envolvendo tensão, posicionamento, disputas, afetos e construção de redes de aprendizados. “Refletir sobre as condições subjetivas do campo passou a ser um dos tópicos incorporados sem problemas nos capítulos metodológicos [...]” das pesquisas (Schwade; Grossi, 2018, p. 11), mas quanto à prática extensionista essa reflexão ainda é, em algumas áreas do conhecimento, incomum. Portanto, elencamos que é necessária a reflexão sobre a reverberação das ações de extensão que realizamos. Os impactos da extensão nos alertam sobre os impasses éticos, políticos e sociais das temáticas trabalhadas nos “extramuros” das universidades. Trabalhar, por exemplo, gênero e sexualidade é um desafio no campo da educação, o que sugere a necessidade de políticas públicas específicas para a consolidação dessas áreas do conhecimento.

Entendemos que a realização de projetos de pesquisa e extensão na universidade e nas escolas de educação básica contribuem para a reflexão e para a produção de conhecimentos pertinentes no que se refere aos processos de enfrentamento às violências, às desigualdades sexuais e de gênero e à violação dos direitos humanos, assim como, também, auxiliam na contribuição do campo na construção de políticas públicas para assegurar o acesso à cidadania de todas as pessoas. Em síntese, é premente trabalhar a temática de enfrentamento de todas as formas de violências na educação básica e no ensino superior, especialmente refletindo sobre as interações humanas e as dinâmicas culturais, que podem contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno das violências que interferem na saúde mental. Além disso, é importante trabalhar com a rede intersetorial, com as Unidades Básicas de Saúde, os Centros de Referências da Assistência Social e a comunidade local na perspectiva da prevenção e do enfrentamento da violência escolar.

## INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO DE ANTROPOLOGIA, COMUNIDADE E SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Um exemplo concreto de articulação entre extensão e vida acadêmica se dá também no campo da relação com serviços de saúde, o qual, nesse caso, perpassa o ensino sobre cidadania diretamente na comunidade e envolve constitutivamente o tripé universitário. No campo da promoção dos direitos, a formação dos cursos da área de saúde tem sido provocada pelas tensões das áreas que compõem a Saúde Coletiva em geral e das

Ciências Sociais em Saúde em particular. Aliado a isso, a construção histórica do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil por diferentes grupos sociais e áreas do conhecimento tem sido colocada de maneira permanente na formação em saúde, de modo a enaltecer a continuidade da politização não apenas do cuidado, mas também do trabalho e das práticas profissionais em saúde (Vieira; Barros, 2018). Isso tudo tem desenvolvido componentes curriculares que proporcionam ultrapassar os muros da universidade. Algo ainda mais evidente devido à missão em formar profissionais voltados primordialmente para atuação no SUS. A disciplina chamada de “Saúde e Cidadania”, ofertada regularmente na UFRN, é um caso notório dessa iniciativa, adicionada a uma articulação interdisciplinar que traga ao estudante uma experiência com a Atenção Básica à Saúde e com seus os processos de territorialização. É central nesse processo tanto a tomada de consciência política sobre os direitos como a reflexividade sobre o papel do futuro profissional. Uma das abordagens que constituem essa disciplina se refere à atuação da antropologia como área capaz de fornecer uma visão crítica acerca da diversidade cultural, dos modos de vida e das dinâmicas sociais que constroem práticas de cuidado, atenção e se relacionam com os serviços de saúde.

A UFRN compreende diferentes cursos da área da saúde na capital e no interior do Rio Grande do Norte que inserem a referida disciplina como atividade obrigatória. No caso particular da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, ela é ofertada para os cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Psicologia e Nutrição. Quando discentes chegam ao segundo ou terceiro período, eles são dispostos aleatoriamente em turmas de até 12 vagas, integrando-se de modo a contar com três integrantes de cada curso. Além de dois docentes de cada uma dessas áreas, contamos com uma socióloga e um antropólogo, todos(as) subdivididos(as) em duplas. Uma das orientações dessa organização está na interdisciplinaridade discente e docente e, mais recentemente, envolve um debate em torno da interprofissionalidade. Nesse contexto, cada dupla ainda se dedica a um bairro e UBS distintos da cidade de Santa Cruz, sede da UFRN na região semiárida do Trairi. A despeito da autonomia de cada um, a disciplina tem sido pensada de modo coletivo, atendendo à prerrogativa de introduzir estudantes em discussões sobre consciência política, democracia e SUS, tanto relativa aos direitos humanos em geral como à saúde em particular.

A primeira ida à comunidade se dá com uma caminhada guiada por um morador local. A dupla de docentes e o grupo de discentes escutam e questionam o guia sobre a história da ocupação do bairro e da vida local em termos socioeconômicos e quanto ao acesso às políticas sociais. Ao perambularmos (como gostam de pontuar alguns professores) pelo bairro, Fernando, um morador local, contou-nos sobre as mudanças recentes que ali aconteceram, como a construção de um dique para evitar que o açude do bairro pudesse transbordar e alagar casas e outros imóveis. Isso porque, na década de 1980, a região foi quase toda destruída por uma enchente.

Essa história é uma constante nas nossas visitas ao bairro, ela demonstra resiliência da população e, até mesmo, a permanência das desigualdades sociais porque, sob o ponto de vista de muitos moradores, eles e elas não se sentem protegidos de novas catástrofes. Apesar da presença da UFRN e do IFRN na região ter transformado a cidade e o próprio bairro com maior desenvolvimento econômico, os próprios moradores continuam a sofrer com esgoto a céu aberto. Nesse sentido, as nossas visitas sempre buscam desenvolver a criticidade entre discentes em diálogo com moradores e profissionais de saúde que atendem no local.

Essas caminhadas pelo bairro antecedem visitas aos serviços de saúde, centros de referência em serviço social, escolas, feiras, entre outros contextos de aglutinação comunitária. Com isso, discentes são orientados a construir mapas para territorializar essa região, de modo tanto a produzir um mapa com localização de instituições como uma reflexão crítica sobre a vida social do bairro. A ideia, portanto, é que seja possível gerar um diálogo verdadeiramente formativo aos futuros profissionais de saúde, abandonando posturas que reduzam a vida das pessoas a uma caracterização epidemiológica de estatísticas de doenças e de problemas ambientais. Embora isso possa entrar na descrição daquele território, não pode ser o foco principal da compreensão de como os próprios moradores constroem suas vidas.

Nesse sentido, o que significa ter a antropologia na formação de futuros trabalhadores do SUS, principalmente quando consideramos o sistema de saúde como uma grande política pública e a saúde como direito? Esse lugar está realmente sintetizado na nossa capacidade antropológica de oferecer uma perspectiva sobre a diversidade ou a dimensão social da vida humana? Pode-se perceber que o contato da universidade com a comunidade e com os sistemas de saúde e de assistência social do Estado brasileiro produzem uma relação frutífera para que os discentes possam refletir e observar moralismos e preconceitos que pudessem elaborar. E, com isso, leva-se também docentes e profissionais atuantes na região a pensar sobre suas práticas a partir dos desafios que tal diálogo proporciona de maneira conjunta. Nesse sentido, a antropologia pode contribuir significativamente para o debate público da cidadania e para a formação de políticas públicas, uma vez que se alicerça inicialmente com a pesquisa aprofundada da realidade nacional, regional e local. Esse é o caso, também, das problemáticas envolvendo a saúde reprodutiva e os direitos associados no cenário do qual é possível entrever o papel da disciplina em compreender e ajudar a traçar caminhos com base nas dimensões culturais, políticas e sociais da vida coletiva.

## AUDIÊNCIAS PÚBLICAS E OS DIREITOS REPRODUTIVOS DAS MULHERES E MENINAS

Na sequência, expomos nossas experiências técnico/extensionistas como representantes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na ação apresentada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ao Supremo Tribunal Federal (STF), discutida no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 442). Tal ação diz respeito, sobretudo, à defesa da saúde e dos direitos reprodutivos das mulheres e meninas. Nesse plano, demos destaque aos aspectos preponderantes da ação que está ligada aos resultados de nossas pesquisas antropológicas desenvolvidas há mais de 20 anos no campo da saúde, do gênero e dos direitos reprodutivos.

No ano de 2018, o STF realizou essa audiência envolvendo diferentes organizações da sociedade civil que apresentaram argumentos favoráveis e contrários à descriminalização do aborto até as 12 semanas de gestação. A ação teve por objetivo auxiliar os 11 ministros da Suprema Corte a formarem sua convicção para analisar a ação ajuizada no ano de 2017 pelo PSOL e pela ANIS - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Tal ação solicitou ao STF a exclusão do CPB dos artigos 124 e 126, que definem como crime a interrupção da gravidez tanto para a mulher quanto para quem a ajuda a abortar. Segundo o PSOL, sua proibição afrontaria preceitos fundamentais da Constituição Federal, tais como o direito das mulheres à vida, à dignidade, à cidadania, à não discriminação, à liberdade, à igualdade, à saúde e ao planejamento familiar. Assim sendo, a ADPF provocou o sistema Judiciário a dar uma resposta sobre a questão do aborto, alegando que a criminalização da prática (aplicação do código penal de 1940) fere a Constituição, ou seja, descumpre preceitos constitucionais fundamentais.

Nesse contexto, o memorial foi escrito<sup>13</sup> a pedido da ABA para que a Associação pudesse concorrer à participação como *amicus curiae*<sup>14</sup> durante o julgamento da ADPF 442. De acordo com os procedimentos, a ABA enviou o memorial confeccionado contendo uma versão plural sobre os argumentos solicitados pelo STF. O pedido foi, então, deferido junto a pelo menos 52 solicitações compostas por organizações de áreas da saúde e direitos humanos, entidades religiosas, civis e outros estudiosos do assunto. Aconteceram aproximadamente 57 exposições, mas foram 52 entidades representadas, posto que algumas contaram com mais de uma pessoa. Notadamente, 36 organizações expositoras foram favoráveis à descriminalização, 13 foram contra e houve dois indefinidos, lembrando que embora a ex-ministra Rosa Weber tenha emitido voto favorável em outubro de 2023 – cinco anos após a audiência no STF – ainda não há data marcada para o julgamento final do caso. Conforme observam Luna e Porto (2023, p. 157)<sup>15</sup>:

Essa maioria, sem dúvida, foi publicamente questionada por setores conservadores que usam esse fato para argumentar que as audiências e uma possível decisão favorável do STF seriam fruto de ativismo jurídico e usurpação de poder legislativo pelo judiciário. Contudo, foi aberta ao público em geral a seleção de instituições capacitadas a participar, que seguia alguns critérios como os já anteriormente citados, sobre a apresentação de um memorial, por exemplo.

Tal resultado, segundo as autoras, deve-se ao desenvolvimento e consolidação de um campo de estudo, pesquisa e ativismo ligados ao tema do aborto. Observa-se que todas as instituições tiveram que se apoiar em algum tipo de argumento para defesa ou não da descriminalização do aborto até as 12 semanas. Como representantes da ABA, destacamos em nosso argumento a maneira pela qual a criminalização do aborto produz e reforça o estigma contra as mulheres. Sem dúvidas, o momento foi importante para demonstrar como o direito e a cultura se encontram e, especialmente, como a lei pode reproduzir padrões culturais opressivos a determinados grupos sociais. Com forte impacto nacional e internacional, observamos que o tema transborda o campo moral individual, demonstrando que, em todas as esferas da vida social – jurídicas, médicas, morais, éticas e religiosas –, é assunto de extrema relevância social para os direitos humanos e reprodutivos das mulheres. Tentamos demonstrar, ainda, que a criminalização do aborto afeta diretamente políticas públicas de atendimento à mulher e gera desigualdades em diversas esferas e níveis (Porto, 2017; Porto; Souza, 2017; Porto; Galvão, 2022).

Sem dúvidas, foi muito importante a participação da sociedade civil nesse processo, assim como a nossa participação nessa ação técnico/extensionista, como representantes da ABA na construção de um argumento a ser apresentado à Suprema Corte, a partir de nossas pesquisas. Como já foi argumentado em outro momento (Luna; Porto, 2023), há anos investigamos as dolorosas experiências sociais e dramáticas de mulheres que, pelas mais diversas razões, recorreram e recorrem ao aborto legal ou inseguro. Do mesmo modo, chamamos atenção para a importância de uma antropologia extensionista, em um debate que se remete a diferentes configurações do exercício profissional e do impacto original do nosso *métier* no mundo contemporâneo, realizada, de maneira científica, engajada e posicionada na instrumentalização dessa disciplina.

Nossa participação nessa ação do STF junto à ABA, elaborada a partir da capilaridade de pesquisas científicas e engajadas junto ao ensino da antropologia feminista, do gênero, da saúde e dos direitos reprodutivos, promoveu impacto social no âmbito do desenvolvimento disciplinar/educacional e extensionista, refletindo-se em discussões teórico-metodológicas em cursos da graduação e da pós-graduação, na apresentação do tema em eventos nacionais e internacionais e/ou também em oficinas realizadas em diferentes centros de saúde e ensino, sobre um assunto bastante polêmico no campo das ciências. O relatório apresentado

ao STF, intitulado “O Aborto Como Fato Presente na Vida Reprodutiva das Mulheres Brasileiras”, teve impacto pelo diálogo promovido entre a academia e a sociedade civil, promovendo interdisciplinaridade junto a outros saberes na tentativa de garantir direitos humanos e fundamentais para as mulheres e meninas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este trabalho refletir sobre a importância da extensão para a vida acadêmica e para o papel cidadão da universidade. Vimos, por meio da exposição descritiva e analítica de 4 experiências extensionistas, como o contato com a comunidade exterior possibilita não apenas uma transformação da sociedade, mas também uma mudança no nosso modo de ensinar e pesquisar. Não se trata apenas de aumentar as temáticas pesquisadas ou aumentar atividades práticas. A importância da extensão não está centralizada aí, e sim na sua capacidade de trazer mudanças e reflexões para nossas formas de pensar sobre o mundo, o nosso trabalho e quão podemos contribuir para uma democracia na qual todos e todas possam, realmente, desenvolver-se plenamente.

Com a experiência antropológica, somos levadas e levados a não apenas aprender sobre o outro, mas a permitir que nossa subjetividade seja modificada com esse contato, ou melhor, com essa relação. Se na pesquisa de campo a alteridade é desejada e condição à realização da antropologia, a atuação de uma extensão acadêmica constrói sua força a partir da relação entre antropologia e os feminismos interseccionais que buscam o rigor científico para compreender o mundo social e para contribuir para mudar as desigualdades que criam mundos diferentes. Assim, a relação entre serviço de saúde e universidade, a afirmação étnica por meio de recurso audiovisual, como a produção filmica engajada, a formação em gênero e sexualidade no âmbito da educação básica e a atuação no campo dos direitos reprodutivos diante do Supremo Tribunal Federal ligam-se como agendas de pesquisa, de extensão, de ensino em prol de transformarem-se como políticas públicas que dinamizam o acesso aos direitos humanos.

Nesse sentido, as análises sobre as diferentes práticas extensionistas interdisciplinares desenvolvidas pelas pesquisadoras/es da rede NIGS nos possibilitam conceituar a “extensão niguiana” como uma atividade que promove o desenvolvimento do ensino e da pesquisa de forma articulada, interdisciplinar, interseccional, feminista, entrelaçando afetos, cooperação e construção coletiva de conhecimentos e saberes. Com isso, a cidadania se situa no centro da reflexividade entre sujeitos e dos direitos humanos, capilarizando o ensino e a pesquisa na construção de políticas públicas para assegurar o acesso à cidadania. Constatamos, assim, que as atividades de extensão, ensino e pesquisa são indissociáveis e fundamentais na formação acadêmica e, especialmente, para a construção de uma universidade

socialmente relevante que possa contribuir na redução das injustiças e das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

BONETTI, A. O modo NIGS de saber-fazer: antropologia feminista no Sul do Brasil. In: GROSSI, M. P.; SILVA, S. L.; COSTA, P. R. M. (org.). **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. p. 281-293.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 576/2023**. Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Audiência Pública. **Interrupção Voluntária da Gravidez**. Relatora: Min. Rosa Weber, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/TranscrioInterrupvoluntriadagravidez.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRETTAS, A. P.; FROTA, M. G. C. O registro do congado como instrumento de preservação do patrimônio mineiro: novas possibilidades. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/138>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FELDMAN-BIANCO, B. Entre a ciência e a política: desafios atuais da antropologia. In: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Desafios da Antropologia Brasileira**. Brasília, DF: ABA, 2013. p. 19-46.

FIGUEREDO, Estephanie. O que é a ADPF? **Jusbrasil**, c2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-adpf/1401355870>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GROSSI, M. P. Tecendo redes e construindo o campo da antropologia feminista e dos estudos de gênero no Brasil e no mundo. In: GROSSI, M. P.; SILVA, S. L.; COSTA, P. R. M. (org.). **Tecendo redes em Antropologia feminista e estudos de gênero: 30 anos do NIGS/UFSC**. Florianópolis: Tríbo da Ilha, 2022. p. 9-28.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LUNA, N. L. A.; PORTO, R. Aborto, valores religiosos e políticas públicas: a controvérsia sobre a interrupção voluntária da gravidez na audiência pública da ADPF 442 no Supremo Tribunal Federal. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 151-180, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/nSmTnvT4gTNKWK7LdCJGbQs/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 53, p. e185302, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/7Yd3hfBsD9rH3NW3YqPpzbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MORAIS, I. F.; MEDEIROS, S. M. PET-Saúde interprofissionalidade: contribuições, barreiras e sustentabilidade da Educação Interprofissional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 27, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gHTk5vdM5k9FY3fHYhsVQPn/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MOUFFE, C. **Por uma política da identidade nômade**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1999.

OLIVEIRA, L. M. de; OLIVEIRA, M. J. **Ô Virgem do Rosário, nós viemos te buscar**: o ciclo ritual do congo na festa da Santa em Airões. 2017. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

OLIVEIRA, L. M.; OLIVEIRA, M. J. Senhora do Rosário, esta banda é sua. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 206-221, 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/143916>. Acesso em: 11 dez. 2024.

OS AMIGOS da corte: requisitos para admissão, funções e limites, segundo a jurisprudência do STJ. STJ, [2021]. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/22082021-Os-amigos-da-corte-requisitos-para-admissao--funcoes-e-limites--segundo-a-jurisprudencia-do-STJ.aspx>. Acesso em: 11 dez. 2024.

PORTO, R. Entremeando relações de poder: itinerários abortivos e os/as diferentes mediadores/as em saúde. In: VALLE, C. G. O; NEVES, R. C. M.; TEIXEIRA, C. C. (org.). **Antropologia e mediadores no campo das políticas de saúde**. Brasília, DF: ABA Publicações, 2017. p. 277-308.

PORTO, R. M.; GALVÃO, F. D. Itinerários abortivos e terapeutas populares: gênero, temporalidades e saberes localizados.

**AntHropológica**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 170-199, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/article/view/253309>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PORTO, R. M.; SOUSA, C. H. D. “Percorrendo caminhos da angústia”: itinerários abortivos em uma capital nordestina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 1-20, 2017.

SCHWADE, E.; GROSSI, M. P. Trabalho de campo e subjetividade: recuperando itinerários de trabalho. In: GROSSI, M. P. et al. **Trabalho de Campo, ética e subjetividade**. Florianópolis: Copiart; Tribo da Ilha, 2018. p. 9-18.

VELHO, G. Memória, identidade e projeto. In: VIANNA, H.; KUSCHNIR, C.; CASTRO, C. (org.). **Gilberto Velho: um antropólogo na cidade**. Ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 97-113.

VIEIRA, F. C.; BARROS, T. V. Antropólogos/as e etnografias diante de processos de adoecimento e medicalização no Brasil - por uma reflexão prática em defesa do SUS. **Revista Equatorial**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 8-23, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14882>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VIGOYA, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, [s. l.], v. 52, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>. Acesso em: 11 dez. 2024.

## NOTAS

<sup>1</sup> A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação

permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

<sup>2</sup> A produção deste artigo é fruto do “Workshop atividades e experiências de extensão” organizado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS-UFSC), no âmbito do projeto de pesquisa Políticas e Experiências de Equidade, Formação e Inclusão: uma etnografia sobre práticas de gestão, ensino, orientação e extensão em universidades públicas brasileira, realizado nos dias 6 a 11 de agosto de 2023.

<sup>3</sup> Nota sobre os registros de campo do evento, em agosto de 2023.

<sup>4</sup> Uma das dinâmicas do encontro foi a de dar nomes criativos às equipes de trabalho, e como o tema principal do encontro era a Extensão, envolvendo nossas ações acadêmicas para além dos muros das IES que atuamos, decidimos, de forma lúdica, denominar nosso grupo com a inversão literal da palavra extramuros.

<sup>5</sup> Projeto de Extensão aprovado em edital PROEXT 2012 e 2013; Projetos de pesquisa aprovados no edital CNPq 2011 e PIBIC-Af CNPq 2019.

<sup>6</sup> Projetos de pesquisa aprovados em Edital PIBIC/CNPq 2022 e 2023.

<sup>7</sup> MARINHO, Wanessa. **Soldados de Maria**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0EJ1fQWr-zM&t=461s>. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Marcelo. **Mumbuca**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71WEvV8s46k>. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

<sup>9</sup> Estas reflexões também se relacionam com o projeto de pesquisa *Economias terapêuticas e adoecimentos de longa duração: cultura, corporalidades, clínica e políticas de saúde no continuum rural-urbano em Santa Cruz/RN e região* e com o projeto de ensino *Ensino de Antropologia, sistemas de saúde e a educação da atenção: para ir além da competência cultural na formação antropológica de profissionais de saúde*, ambos desenvolvidos na UFRN a partir da coordenação de Francisco Cleiton Vieira.

<sup>10</sup> A existência de tensões entre áreas do conhecimento que compõem os estudos de saúde no Brasil já foi apontada por diferentes pesquisas e autorias (cf. RUSSO e CARRARA, 2015). Elas se referem, basicamente, a tensões em torno da importância de cada área para definição da Saúde Coletiva, da emergência das características que formam a saúde, bem como quanto à tradução dessas questões para o currículo oficial de formação universitária e para as políticas públicas.

<sup>11</sup> Em linhas gerais, a ideia de interprofissionalidade se refere a uma articulação de diferentes competências por profissionais de áreas distintas que trabalham com um objetivo comum (cf. Morais e Medeiros, 2023).

<sup>12</sup> A ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) é uma ação de controle concentrado de constitucionalidade trazida pela Constituição Federal de 1988. A ação tem como finalidade o combate a atos desrespeitosos aos chamados preceitos fundamentais da Constituição (<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-adpf/1401355870>).

<sup>13</sup> Por Rozeli Maria Porto. A autora tem realizado pesquisas sobre saúde reprodutiva e aborto, no âmbito nacional e internacional, com financiamento de agências como Fundação Ford, SPM, CAPES e CNPq.

<sup>14</sup> *Amicus curiae* (no plural, *amici curiae*) é uma expressão latina que

significa "amigo da corte" e indica pessoa, entidade ou órgão com interesse na questão, que tem conhecimentos sobre o tema e colabora com o tribunal fornecendo subsídios para o julgamento (<https://www.stj.jus.br>).

<sup>15</sup> Para maiores detalhes sobre essa Audiência Pública, ver Luna e Porto, 2023.

<sup>16</sup> Junto à Lia Zanotta Machado (UnB), Rozeli Porto (UFRN) esteve como expositora dessa audiência pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

### **Rozeli Maria Porto**

*rozeli.porto@ufrn.br*

Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN. Doutora em Antropologia Social pela UFSC. Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Sevilla, Espanha. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5318-1931>

### **Francisco Cleiton Vieira**

*cleiton.vieira@ufrn.br*

Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da UFRN. Doutor em Antropologia Social pela UFRN. Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de São Paulo. Pesquisador do CNPq (Chamada Universal 2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8852-6212>

### **Mareli Eliane Graupe**

*prof.mareli@uniplaclages.edu.br*

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha. Estágio Pós-Doutoral pela UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

### **Marcelo José Oliveira**

*oliveiramarcelo389@gmail.com*

Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, MG. Doutor em Antropologia Social pela UFSC. Estágios Pós-doutoriais pela Universidade de Lisboa e pela Universidad Complutense de Madrid.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9492-1627>

# ENTRE O “PUTÍFERO”, A “LOIRINHA PUTA” E OS “COMEDORES DE CASADAS”: MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

*BETWEEN THE “PUTIFFEROUS”, THE “LOIRINHA PUTA” AND THE “MARRIED EATERS”: MASCULINITIES AND FEMINILITIES IN THE SCHOOL CONTEXT*

**Yuri Wesley de Souza Oliveira<sup>1</sup>**

**Jimena de Garay Hernández<sup>1</sup>**

**Maria Fernanda Pereira Dias Ramos Lado Ces<sup>1</sup>**

**Júlia Hillary Carmo de Almeida<sup>1</sup>**

**Gabriela Jung Pinto Medeiros<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir performatividades masculinas e femininas no contexto escolar, a partir do trabalho de um projeto de extensão universitária realizado com turmas de oitavo e nonos anos de três escolas públicas municipais localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante o trabalho do projeto, de 2021 a 2023, foram realizadas diversas oficinas propostas aos/às/aeis alunos/as/es envolvendo aspectos socioculturais e sócio-históricos que perpassam a vivência desses/as estudantes, especialmente em torno dos dispositivos de gênero e sexualidade. Durante os encontros, foram percebidas diversas falas relativas a como as/os/es alunos/as/es entendiam e vivenciavam o gênero e a sexualidade. A partir de cenas de interrogações e debates surgidos nas oficinas, refletimos as formas em que as crianças e adolescentes experimentam expressões de masculinidade e feminilidade através de significados compartilhados socialmente e como essas expressões vão delimitando formas de se identificar e de se relacionar com o mundo. Analisamos também a atuação do projeto de extensão no encontro com essas turmas, que produziu deslocamentos tanto nos/as/es alunos/as/es, como na própria equipe.

**Palavras-chave:** escola; masculinidade; feminilidade; gênero; sexualidade.

## ABSTRACT

This article aims to discuss male and female performativities in the school context, based on the work of a university extension project carried out with eighth and ninth year classes from three public municipal schools located in the North Zone of Rio de Janeiro. During the work of the project, from 2021 to 2023, several workshops were held for students, involving sociocultural and sociohistorical aspects that permeate the experience of these students, and, within these, gender and sexuality performativities and performances. During the activities, several



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

statements were noticed regarding how the students understood and experienced gender and sexuality. From scenes of questions and debates that arose in the workshops, we reflect on the ways in which children and teenagers experience expressions of masculinity and femininity based on socially shared meanings and how these expressions define ways of identifying themselves and relating to the world. We also analyze the work of the extension project in the encounter with these classes, which produced displacements both in the students and in the team itself.

**Keywords:** school; masculinity; femininity; gender; sexuality.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir performatividades masculinas e femininas no contexto escolar, a partir do trabalho de um projeto de extensão universitária Universidade do Estado do Rio de Janeiro realizado com turmas de oitavo e nono ano de escolas públicas municipais localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante o trabalho do projeto, de 2021 a 2023, foram realizadas diversas atividades propostas aos/as/aeis alunos/as/es<sup>1</sup> envolvendo aspectos socioculturais e sócio-históricos que perpassam a vivência desses/as estudantes, especialmente em torno dos dispositivos de gênero e sexualidade.

Durante as atividades realizadas, percebemos numerosas falas referentes a como as/os/es alunos/as/es entendiam e vivenciavam o gênero e a sexualidade. Uma das perguntas proferidas com mais frequência, tanto dentro de sala de aula quanto fora dela, é sobre a diferença do significado dessas duas dimensões da vida e da subjetividade. Seriam identidade de gênero e orientação sexual a mesma coisa? Ou será que uma depende da outra? Será que é possível ser gay sem deixar de ser homem? Não sentir desejo sexual por mulheres ou não querer se relacionar com alguém retira o status de masculinidade de um homem? Uma menina que incorpora em sua estética elementos socialmente entendidos como masculinos passa a ser menino? Uma menina que inicia a sua vida sexual na adolescência é uma “puta”? Um menino que foi rejeitado deve reprimir suas emoções e não “se apegar” mais a ninguém?

Essas e outras interrogações apareceram nos nossos encontros, e é a partir delas que pretendemos, neste texto, refletir sobre como as/os/es adolescentes experimentam expressões de masculinidade e feminilidade partindo de significados compartilhados socialmente. Ademais, abordaremos de que maneira tais expressões de gênero, estas muitas vezes moldadas pelo que é socialmente “aceitável”, vão delimitando formas de se identificar e de se relacionar com o mundo. Ao mesmo tempo, resistências às perspectivas dominantes aparecem.

O embasamento teórico do projeto parte das proposições da filósofa Judith Butler, a qual, em seu texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” (1993/2000), critica a perspectiva que entende o gênero como sendo o significado social do sexo. A autora afirma que

entender o sexo como algo natural e o gênero como uma construção social não teria sentido, visto que, sendo a matriz binária de gênero produtora de corpos, o próprio sexo também seria construído culturalmente. A respeito da diferença dos conceitos de performance e performatividade, Butler esclarece:

[...] performatividade não é um jogo livre nem uma auto apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade (Butler, 2000, p. 93)

Ainda nesta perspectiva, Rodrigo Borba (2014) insiste na existência de um aspecto constitutivo da performatividade – a regulação – muitas vezes esquecido na lógica de uma visão voluntarista do sujeito generificado que possui a possibilidade de escolher as performances de gênero às quais quer aderir. Dentro disso, as performances de gênero acabam sendo reiteradas por uma estrutura rígida - a heterossexualidade compulsória - e seus infinitos discursos normatizadores que outorgam valores de legitimidade/ilegitimidade às diversas possibilidades. Por sua vez, a performatividade modula o repertório de performances que se encarnam no corpo (Butler, 2000).

Dito isto, é importante colocar em análise a escola como território de dinâmicas de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea. Nesse sentido, entendemos a escola como uma instituição produtora da diferença (Bento, 2011), isto é, como um espaço de separação entre o que é dito como masculino e o que é dito como feminino. Através de seus dispositivos e práticas, ela informa aos sujeitos qual é o lugar deles no mundo. Assim, junto de outras instituições, a escola age como um agente naturalizador de determinados fatos culturais, como a superioridade masculina e a inferioridade feminina, regulando e produzindo os sujeitos, os quais, ativamente, respondem de diversas maneiras, desde uma aceitação completa até um total recusa (Louro, 1997).

Na escola, somos convocadas/os/es o tempo inteiro a lidar com situações nas quais o caráter exclusivo e excludente do feminino e do masculino entram em questão. Pode-se ver isso nos uniformes escolares, muitas vezes diferenciados por gênero, e no uso dos espaços: na formação de filas separadas entre meninos e meninas, nos banheiros. Acontece também na aula de educação física, na qual em muitos casos há uma separação dos esportes entre os de “menino” e os de “menina” – o que determina, por exemplo, o uso da quadra, questão que vimos aparecer em todas as escolas nas quais desenvolvemos o projeto. Esse tipo de prática mostra como a escola funciona como uma instituição generificada, produzindo e reforçando a matriz de binariedade de gênero.

Conforme a análise de Pelúcio (2014), dentro dessa produção da separação, existe o campo da ação, onde os/as/es alunos/as/es agem

em consonância com o que se identificam. Os meninos são geralmente estimulados a serem agressivos, viris e competitivos, como no ideal hegemônico de masculinidade. Assim, enquanto homens, eles desqualificam os meninos que não agem de forma “masculina” e reforçam uma suposta inferioridade feminina. As meninas, por sua vez, são estimuladas a serem comportadas, meigas, compreensivas e frágeis, seguindo um ideal de feminilidade. De igual modo, a menina que participa de práticas ditas masculinas, geralmente tem a sua feminilidade questionada, sem por isso alcançar o prestígio dos homens.

Desse modo, entendemos a escola como um dos equipamentos sociais onde a lógica binária de gênero é produzida e naturalizada. Isso não é feito necessariamente de forma enunciada explicitamente, mas sim por meio de práticas e ações dos diferentes agentes que transitam pelo espaço escolar (Pelúcio, 2014). Com seu cunho disciplinar, a escola demanda que se aja de uma maneira “normal” (Foucault, 1999), a qual é possível entender, neste caso, como dentro da matriz cisheteronormativa de correspondência gênero e genitália (Borba, 2016). Com isso, os/as/es estudantes são pressionados/as/es, dentro e fora da escola, a agirem a partir dessa norma. No caso de uma dissonância entre o/a/e aluno/a/e e a norma, diversas ações recaem sobre ele/a/u, desde a fofoca, a desqualificação e a violência entre os/as próprios/as alunos/as até o encaminhamento para outros dispositivos reguladores, como a medicina e a psicologia.

A escola é também uma instituição em que a dinâmica da violência se expressa. Entendemos, a partir de Foucault (1999) que a violência não é apenas um ato físico de agressão, mas uma prática social que é institucionalizada e legitimada por meio do poder. O autor argumenta que o poder é uma relação social que permeia todas as esferas da vida, desde as instituições políticas e econômicas até as relações interpessoais, e que a violência é uma das formas pelas quais o poder se manifesta, criando medo e submissão nas pessoas que são alvo dela.

Bourdieu, em seu livro "A dominação masculina" (2012), defende que a escola não é um espaço neutro de aprendizagem, e sim uma instituição que reproduz as desigualdades sociais e de gênero por meio da transmissão de normas e valores culturais dominantes. As práticas disciplinares na escola, como a separação do uso da quadra, são exemplos concretos de como a violência simbólica pode ser usada para impor a ordem e manter as desigualdades de poder. Através dessas práticas, são reforçadas as noções de submissão, obediência e hierarquia, que são fundamentais para a manutenção do status quo dentro e fora da instituição escolar.

Destarte, nas escolas onde o projeto de extensão vem sendo realizado, o “putífero”, a “loirinha puta” e o “comedor de casadas”, categorias que iremos discutir mais adiante, são aglutinações de referências e elementos de masculinidades e feminilidades feitas pelos/as alunos/as/es com base no que experienciam em diferentes espaços interconectados, como a internet, a rua e a escola. Tais categorias emergem como ressignificações

do modelo hegemônico de ser homem ou de ser mulher e servem de ideal a ser seguido pelos rapazes e pelas garotas, respectivamente, nas escolas em questão. Desse modo, é possível enxergar como no processo de produção da diferença, os/as/es alunos/as/es trazem elementos diversos para significar modos masculinos e femininos de ser, a partir de formas localizadas, como destacam Connell e Messerschmidt (2013).

Entretanto, como destaca Louro (1997), é fundamental integrar à análise o papel ativo da criança e do/a/e adolescente nesse processo. Não enxergamos os/as/es estudantes como tábulas rasas que apenas absorvem o conhecimento e as pedagogias de gênero e de sexualidade estabelecidas na escola. Vemos neles/as/us produções ativas e fabricações a partir de diversas referências culturais. Assim, percebemos também, nos espaços escolares em que trabalhamos, falas e práticas transgressoras que desafiam as normas socioculturais binárias e preconceituosas impostas pela matriz cisheteronormativa – a maioria dessas feitas por estudantes mulheres, como discutiremos mais adiante.

## METODOLOGIA

Partindo da perspectiva teórico-metodológico da cartografia psicossocial (Barros; Kastrup, 2015), o objetivo do projeto de extensão é realizar oficinas com crianças e adolescentes, com intuito de incentivar a discussão sobre as desigualdades de gênero e de sexualidade e os seus efeitos nas relações consigo e com o mundo. O trabalho funciona como uma aposta de fomentar reflexões para prevenir violência(s) contra as mulheres e outras práticas discriminatórias, tal qual para abrir passagem a referências contra hegemônicas de experimentação de si e do mundo, através do debate sobre gênero e sexualidade de forma mais ampliada. Em vista disso, afirmamos que temos como objetivo a expansão de fronteiras, estas impostas pela norma social, cuja operação, como já dito, dá-se por meio das instituições e de seus agentes.

Ao longo dos anos de 2021 a 2023, o grupo do projeto realizou ciclos de encontros semanais com turmas de oitavo e nonos anos de três escolas da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizadas no entorno ou dentro de favelas da Zona Norte da cidade. As turmas em que trabalhamos eram compostas por 15 a 35 adolescentes de 13 a 16 anos, a maioria negros/as/es. Visando preservar o sigilo e anonimato dos/as/es participantes do projeto, iremos nos referir a essas escolas como A, B e C.

A equipe do projeto, constituída majoritariamente por mulheres, é formada por estudantes e profissionais de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todas as pessoas são cis, mas o grupo é bastante diverso no que tange à raça, à sexualidade, à classe social, ao território, à idade e até mesmo à nacionalidade. Isso propiciou encontros e interações diversas com os/as/es adolescentes, provocando identificações, curiosidades, aproximações, distanciamentos e estranhamentos. Esses

movimentos não são considerados em uma linha avaliativa, como se ser mais próximo ou mais distante dos/as/es adolescentes fosse pior ou melhor, mas são sempre colocados em análise, como parte do ethos cartográfico que orienta o projeto. Contudo, consideramos ser relevante o fato de que grande parte da equipe provém de territórios periféricos, como os/as/es adolescentes das escolas, pois isso possibilita deslocamentos importantes na relação universidade-escola em três sentidos: no protagonismo de estudantes universitários/as/es nas proposições e análises a partir de experiências e saberes historicamente apagados, nas provocações feitas pela equipe ao longo das atividades propostas – que buscam romper com uma lógica academicista hierárquica – e na apresentação da possibilidade de jovens periféricos/as/es habitarem e transformarem a universidade.

Nos encontros, a equipe do projeto – previamente reunida para planejamento da atividade, que sempre leva em consideração o retorno dos/as/es alunos/as/es nos encontros anteriores – apresenta às turmas metodologias lúdicas e participativas, buscando mobilizar o tema do debate que se deseja promover. A seguir, iremos descrever as atividades que oportunizaram as cenas que iremos discutir neste texto. Por ser uma equipe grande, os encontros costumam contar com pelo menos cinco pessoas, sendo possível se distribuir na sala durante a atividade e fornecer escuta e trocas que dificilmente acontecem de forma ampliada na turma. Os registros dessa dinâmica são elaborados coletivamente nos diários de campo (Passos; Barros, 2015).

Uma das atividades realizadas, intitulada “Caixa de Pandora”, tem como origem o caderno de atividades “Gênero e Diversidade na Escola” elaborado pelo Centro Latinoamericano de Sexualidade e Direitos Humanos (2009). Nela, pede-se que um/a/e aluno/a/e retire de dentro de uma pequena caixa alguma frase recorrentemente proferida pelo senso comum referente às diferenças entre homens e mulheres, tais como “Short curto, está pedindo”, “Quando o homem fica com várias meninas, ele é o brabo”, “O sonho de toda mulher é ser mãe”, dentre outras. O objetivo da atividade é promover a reflexão e o senso crítico dos/as/es adolescentes a respeito de tais falas naturalizadas em nossa sociedade.

Outra atividade chama-se “Ei, você quer um copo de guaraná”? e é inspirada no vídeo “Tea Content (Clean)” do canal de Youtube Blue Seat Studios. Nesse caso, o objetivo é pensar e discutir sobre consentimento nas relações sociais, mais especificamente as sexuais, exemplificando, através da oferta de chá – que nós adaptamos ao guaraná, algo mais próximo do cotidiano brasileiro – a necessidade de respeitar os desejos das outras pessoas, seja no consumo de uma bebida, seja na hora dos contatos eróticos. Na nossa adaptação do vídeo para a atividade, em pequenos grupos dentro da turma, cada criança/adolescente recebe um roteiro a ser seguido dentro de uma situação imaginada em que alguém oferece um guaraná natural a uma visita em sua casa. A partir disso, quatro situações são encenadas. Na primeira, uma pessoa rejeita o guaraná oferecido; na

segunda, uma outra pessoa aceita a oferta; na terceira, há uma hesitação quanto a aceitar ou não; e, por último, a pessoa aceita e depois muda de ideia, decidindo não beber o guaraná. Com o fim das encenações, que são mediadas por provocações da equipe do projeto, é estabelecido um debate no qual propomos aos grupos que pensem até que ponto quem fez o guaraná pode obrigar a outra pessoa a beber algo sem querer, tendo esta mudado de ideia durante o encontro ou simplesmente rejeitado após sucessivas situações nas quais aceitou a oferta. Além disso, extrapolamos a situação encenada a fim de debatermos em que outros momentos isso pode acontecer, tais como situações de beijos, carícias ou relações sexuais.

Em mais alguns encontros com as turmas, propomos a dinâmica “Cada Corpo, uma história”, na qual pedimos para alguns/as/es estudantes se deitarem sobre um papel pardo e para o restante da turma, organizada em grupos, desenhar a silhueta do corpo no papel. O desenho é pendurado na parede, e o grupo cria uma personagem e sua história, desenhando em conjunto elementos corporais como: traços faciais, cabelo, roupas, acessórios, tatuagens, etc. Ao final, são discutidos os modos em que os marcadores sociais da diferença produzem corporalidades diversas, bem como as multiplicidades subjetivas que são elaboradas nos e com os nossos corpos.

Além das atividades já descritas, realizamos rodas de conversa sobre Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos (DSDR). A discussão é feita a partir do uso de uma caixa, na qual pedimos que os/as/es estudantes coloquem, de forma anônima, dúvidas sobre sexo e sexualidade. Com isso feito, convidamos a turma a ler e compartilhar as suas opiniões e dúvidas a respeito das frases retiradas da caixa e as discutimos à luz da compreensão dos DSDR quanto direitos individuais e coletivos.

## DISCUSSÃO

Durante os encontros nos anos de 2021 a 2023, algumas falas dos/as/es alunos/as/es evidenciaram as regulações das performatividades de gênero. Em uma turma da escola A, durante a roda de conversa sobre DSDR, uma expressão dita por um grupo de meninos chamou bastante a atenção: “putífero”. Conforme explicação dos alunos que citaram o termo, o “putífero” é um homem identificado como heterossexual que não cria laços sentimentais com as mulheres às quais se relaciona, busca suceder ao máximo na conquista sexual durante festas e baladas e possui muitas opções de flertes eventuais nas suas redes sociais. O motivo para não se apegar é o fato de ter sido preterido em relações anteriores. No encontro em que tal expressão surgiu, os meninos que a proferiram defenderam tanto o termo, que propuseram que ele fosse considerado uma identidade - assumida por eles, inclusive - e incluído na sigla LGBTQIA+.

Um ponto que destacamos no “putífero” é a razão pela qual esse modo de se relacionar é provocado: a rejeição. No debate, os meninos

afirmavam que se portavam como “putíferos” após um término ou após um “não” dito por uma menina pela qual eles nutriam sentimentos. Dessa forma, o seu não envolvimento amoroso era justificado pela concepção de que as garotas não são pessoas que devem ser amadas, pois quando eles tentaram amá-las, elas os rejeitaram. Assim, eles se viam como colocados nessa posição pelo modo de agir das garotas com homens que mostram seus sentimentos. O homem se torna “putífero” a partir do preterimento de uma mulher, não aceitando a rejeição como algo dele, mas dela, e generalizando para todas as mulheres. Quer dizer, o discurso reafirma a ideia de que as mulheres, no binômio cultural santa/puta, são responsáveis pelo machismo dos homens, que se expressa em uma recusa ao envolvimento amoroso. Valeska Zanello (2018) discorre sobre os modos em que a classificação moral de mulheres é feita pelos homens, que afirmam a cumplicidade em outros homens, que são os reconhecedores das façanhas sexuais atreladas à rejeição do sentimentalismo.

Destacamos também a reivindicação, por parte desse grupo de meninos, de inclusão da letra “P” na sigla referente à comunidade da diversidade sexual e de gênero, como se ser “putífero” fosse uma expressão ou identidade sexual minoritária cujos direitos deveriam ser garantidos. Indagamos sobre essa necessidade, explicando as motivações históricas e atuais para defender os direitos de uma população discriminada.

Em outro encontro na escola A, em que a maior parte da turma não compareceu à escola por conta da chuva na cidade e de uma suspeita de doença contagiosa entre os/as/es estudantes, decidimos fazer uma conversa com as poucas crianças que estavam, a maioria meninos. Ao comentarem sobre uma menina da turma, loira e de compleição pequena e magra, foi-nos dito que ela beijava várias pessoas, meninas e rapazes, nas festas e que ela já havia transado. Dado os comentários, um dos meninos afirmou que ela já poderia trabalhar na Vila Mimosa, território carioca conhecido por ser espaço de trabalho sexual.

Ambos os momentos evidenciam uma modulação do que é possível performar enquanto homem e enquanto mulher – de forma exclusiva e excludente –, de modo articulado com marcadores de raça e classe. A menina loira, ao supostamente perder a virgindade, primeiramente causa um estranhamento por ela ter uma aparência entendida como não sexualizada, ingênua e pura, de uma mulher pequena e branca. Além disso, ela é entendida pelos/as pares como uma “puta”, desqualificando-a. Nessa perspectiva, ter uma vida sexual ativa implica necessariamente ser trabalhadora sexual, o que é visto como desvalorizado. Acompanhamos Valeska Zanello e Ana Carolina Romero (2012) quando a autora elabora sobre a ofensa moral direcionada às mulheres através do xingamento “vagabunda”, no qual está contida a diáde “renúncia sexual” e “amabilidade/disposição/cuidado”. Ou seja, uma vida sexual ativa – em forma do trabalho ou não – por parte de uma mulher é entendida como um desvio da essência feminina, destinada a servir, ser abnegada, trabalhar para a

família e o lar. Assim, faz-se uma associação direta entre uma vida sexual ativa e diversa de algumas meninas com o trabalho sexual – o qual, cabe enunciar, não é para nós uma ocupação de menor valia.

Já os rapazes, ao se entenderem como “putíferos”, afirmavam sua masculinidade, orgulhando-se de se descreverem como tal. Nesse caso, aparece uma distância entre o que é possível para um e para o outro, sendo para a mulher as práticas eróticas – com ou sem sexo – sem vínculo algo desqualificante, enquanto para o homem esse tipo de prática surge como necessária para estes serem vistos como tal. Esse tipo de performance masculina se faz tão necessária que, dentro de sala de aula, percebemos um menino ser desqualificado enquanto homem ao se recusar a beijar uma menina no recreio, sendo, então, chamado de “viado”. Isso põe em questão não apenas a performance esperada de um homem, de acordo com o modelo hegemônico de masculinidade, o qual não permite qualquer traço dito como feminino (Welzer-Lang, 2001), mas também a relação entre a masculinidade e a heterossexualidade, a qual é enxergada no senso comum como uma unidade indissociável, não sendo possível, portanto, ser homem sem ser heterossexual (Caetano; Silva Junior; Goulart, 2016). Desse modo, não agir como “putífero” significa também não ser heterossexual. Além disso, quando o menino chama o outro de “viado”, ele afirma a sua própria identidade masculina, pois inferioriza aqueles que não agem conforme o esperado de um homem (Matta *et al.*, 2021). Conforme Daniel Welzer-Lang:

O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (Daniel Welzer-Lang, 2001, p. 465).

Enquanto o “putífero” baseia-se na performatividade viril e pegadora do homem cis heterossexual, a menina que faz o mesmo é tratada como “puta” por não estar de acordo com o perfil de feminilidade casto e frágil (Miskolci, 2012). Além disso, a imagem da “loirinha puta” versa, junto ao gênero, acerca da sexualidade – a aluna ganhou essa desqualificação por ter ficado com outras meninas, e isto teria sido feito, nas palavras do seu colega de sala, “pra chamar atenção” e “causar ciúme”. Nessa fala, percebemos que a expressão sexual da jovem foi reduzida a um ato cujo objetivo era atingir outros meninos, como se o objeto de desejo não pudesse, por si só, ser outra mulher. Quanto a esse ponto, podemos ligá-lo ao imaginário social, misógino e lesbofóbico, que considera relações entre mulheres como uma falta de homem ou uma decepção com homens, de modo que relações de cunho afetivo-erótico não poderiam acontecer entre mulheres bastando em si (Almeida; Soares, 2021).

Quando a cena da “loirinha puta” foi descrita, especialmente pelos meninos, houve uma certa indignação pela ação praticada pela adolescente. Achamos isso interessante porque relações entre mulheres, em geral, aparentam ser mais toleradas, por motivos como fetichismo, invalidação da sexualidade e uma maior aceitação social do toque corporal e manifestação de afetos entre meninas, uma vez que essas podem ser percebidas como amigas (Cavaleiro, 2009; Leonel, 2011). Em função disso, a indignação na voz dos alunos – e de uma aluna –, que não deixa de apontar essa fetichização como o único motivo dos atos da garota, aparenta vir de uma reação a uma manifestação escancarada de uma relação afetiva-erótica entre meninas, uma vez que, como mostrado por Matta *et al.* (2021), relações e identidades dissidentes dos padrões cristalizados até têm certo nível de tolerância nas escolas, desde que permaneçam ocultas.

Ainda sobre essa cena, podemos olhar como a bissexualidade não aparece como uma possibilidade. Ao fugir da matriz binária de sexualidade, ela ocupa uma posição de exterioridade abjeta (Butler, 2016), atribuindo à pessoa bissexual um caráter não válido, confuso ou de quem quer chamar atenção, como apontam os colegas de classe da menina loira. Nesse sentido, Motta (2021) descreve a vivência bissexual como um espaço em constante movimento, visto que seus símbolos não são entendidos como suficientes para se oporem inteiramente a outras identidades, restando-o a posição de não-lugar, o que reforça a desqualificação, deslegitimidade e invisibilidade de pessoas monodissidentes.

A bissexualidade também apareceu na escola C, em uma turma do nono ano, na atividade “Cada corpo, uma história”, em que os/as/es estudantes desenham um personagem e criam uma história para ele/a/u. Um pequeno grupo de meninos, que apesar de gostarem das nossas atividades, custavam muito para se expressarem publicamente e eram constantemente hostilizados pelo resto, desenhou um personagem que era, dentre outras coisas, homem, bissexual e ateu. Isto foi suficiente para que o grupo de meninos que costumava dominar a turma se pronunciasse veementemente contra tal possibilidade. “Agora acabou com o cara”! gritaram.

A rejeição sobre a bissexualidade foi contestada por um grupo de meninas que, apesar de compartilhar da implicância com o pequeno grupo dos “rejeitados”, defendeu firmemente a bissexualidade como uma orientação possível e legítima. Produções como as do Fernando Seffner (2003) exploram a percepção da bissexualidade em homens como uma sexualidade inacabada, degradada, transitória – em vias de se definir para o lado da homossexualidade, mais do que da heterossexualidade. Mais uma vez, vemos de que maneira o desempenho sexual heterossexual é percebido pela maioria dos meninos como um elemento constitutivo da performance masculina hegemônica. Ao mesmo tempo, consideramos importante destacar que para os outros meninos, a bissexualidade é uma possibilidade válida, ao ponto de terem criado um personagem com essa

orientação sexual. Nesse momento, dedicamos um tempo do encontro a valorizar essa dissidência como possível e a questionar a sua intensa rejeição, visibilizando perspectivas diversas dentro da própria turma. Assim, entendemos que abrimos espaço para que os/as/es estudantes coloquem falas e outras construções em cena, estas com caráter dissidente em relação à norma cisheterossexual.

No que tange ao ateísmo do personagem criado – e contestado –, percebemos que meninos que mostravam um encantamento com atividades como roubo e tráfico de drogas, que podemos entender como contrárias aos princípios religiosos, afirmavam que é impossível e equivocado não acreditar em Deus. Apesar das nossas provocações sobre essa contradição, mantiveram-se firmes nessa acusação. Nesse sentido, é pertinente considerar de que forma igrejas evangélicas e facções têm criado alianças nas últimas décadas, não sendo mais esferas discursivas e de vida excludentes, como analisado por Christina Vital Cunha (2015), que acompanha os deslocamentos, modificações, tensões, descontinuidades e vínculos na dinâmica entre igrejas pentecostais e neopentecostais e o tráfico.

Na escola B, durante a atividade “Caixa de Pandora”, um menino expressou energicamente ser contrário a relações homossexuais por não gerarem prole. Enquanto ele desenvolvia seu argumento, outro aluno apontou o dedo para o colega que estava argumentando e o chamou de machista, deixando nítida não apenas sua discordância, mas também a acusação de que haveria discriminação no discurso do colega. Com essa cena, destacamos que posicionamentos hegemônicos não são ouvidos pelas turmas com passividade. Na maior parte dos casos, os/as/es alunos/as/es reagemativamente, seja para concordar, seja para discordar. Essa situação ocorre de forma escancarada e pública, como o caso acima relatado, mas é comum ouvirmos alguns/as/es alunos/as/es que não se sentem confortáveis de se exporem para o grupo colocando as suas opiniões de forma mais discreta. Para a equipe, é fundamental acolher essas divergências, bem como pensar em estratégias para que elas ganhem potência nas turmas.

Igualmente, desperta interesse o fato de que em aproximações realizadas por integrantes da equipe do projeto a pequenos grupos das turmas, adolescentes LGBTQIA+ se sentiram confortáveis para conversar sobre suas identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes, compartilhando as experiências de experimentação, bem como de preocupação com a não receptividade das suas famílias. Essas pessoas costumam ser as que mais expressam tristeza quando os ciclos de atividades são encerrados nas suas turmas, embora também tenhamos escutado, de parte de alguns/as/es que proferem discursos pautados pela perspectiva binária, que gostaram de conversar conosco.

É importante sublinhar que o projeto não aborda gênero e sexualidade como dispositivos que dizem apenas sobre mulheres e/ou pessoas LGBTQIA+, ao considerar que existe também uma performance de masculinidade

esperada de um homem cisheterossexual. Esse debate aparece acima, na discussão sobre o “putífero”, mas também foi relevante em outros momentos. Durante a atividade “Cada corpo, uma história”, na escola A, dois grupos foram formados: um majoritariamente feminino e outro composto exclusivamente por meninos, cada um com a tarefa de criar um personagem. O grupo dos meninos fez um personagem masculino com diversos elementos culturais: o personagem era envolvido com o tráfico de drogas ilícitas, usava tatuagens que contavam sua história de viuvez e uma blusa com a sigla “ACDC”. Ao perguntarmos se essa sigla era referente à banda australiana de rock dos anos 70, os meninos explicaram que era um grupo fictício do qual o personagem fazia parte, denominado de “Associação de Comedores De Casadas”.

A elaboração sobre a configuração dessa “Associação” é interessante. Primeiramente, a prática de se relacionar sexualmente com mulheres casadas é considerada tão relevante que vira objeto da formação de um grupo. Igualmente, a expressão “comedor” destaca uma denotação sexual ativa por parte dos homens. Quando indagados se mulheres poderiam participar desse grupo, negaram, afirmando, com isto, que a prática deve ser valorizada e compartilhada apenas por homens. Em dado momento, também negaram que o personagem poderia ter envolvimento com a esposa do chefe do tráfico local, uma vez que ela seria “do chefe”. Observamos os limites da ação: as mulheres que se relacionam com homens entendidos como poderosos – e elas, por sua vez, são entendidas como propriedade deles – nesse contexto estão fora do alcance pela posição de poder do marido, enquanto outras mulheres casadas são passíveis de serem “comidas”, o que é entendido como divertido e motivo de se vangloriar. No final das contas, as mulheres são representadas como algo de valor objetal. Percebemos assim o aparelhamento de valores que classificam e limitam, criando um panorama tenso e com pouca mobilidade para as mulheres (BARKER, 2008).

Por sua vez, no jogo da performatividade da masculinidade, a cumplicidade entre homens aparece como mais uma face da masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013). Contudo, a figura do “chefe do tráfico”, que ocupa um lugar cultural importante para esses meninos, configura-se como uma barreira para eles: não é possível disputar com um homem mais poderoso que eles. Assim, na disputa de masculinidades, mais do que princípios supostamente rígidos, prevalece a posicionalidade de poder. Podemos entender esse processo a partir da leitura de Daniel Welzer-Lang (2001), que elabora sobre o rito de passagem de menino a homem adulto, em que homens mais velhos, mais antigos, ensinam as regras dos códigos masculinos através de operadores hierárquicos e violentos. Nessa cena, o chefe, seja concreto seja abstrato torna-se o executor da “lei dos maiores” e deve ser respeitado pelos meninos justamente para se tornarem homens. Em palavras do autor: “o masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (Welzer-Lang, 2001, p. 464).

Um outro ponto interessante que apareceu nas oficinas e que mostra mais uma regulação da performatividade masculina é a relação entre “ativo” e “passivo” em uma atividade sexual. Na roda de conversa sobre DSDR, na qual mostramos a uma turma da escola A desenhos de diversos tipos de vulvas, alguns meninos levantaram indagações sobre relações com mulheres trans. A partir disso, eles começaram a se questionar entre si se seria possível se relacionar sexualmente com uma mulher trans que não passou pela cirurgia genital afirmadora de gênero, como uma influenciadora digital acompanhada por eles havia passado. Nesse momento, eles levantaram se seria possível para eles, “putiferos” - pois eram os mesmos garotos que tinham defendido esse termo na outra atividade - , entrar numa relação com a cantora Pabllo Vittar, entendida pelos alunos em questão como uma mulher trans, não como uma performance *drag queen* de um artista homem cis. Como a cantora não realizou a cirurgia, a ideia foi logo rechaçada por eles, uma vez que ela tinha “tromba”.

Aqui, vemos algumas falas que corroboram a análise feita por Pelúcio (2012) a respeito da relação sexual entre homens cis e mulheres trans e travestis. Ao longo da análise da autora, ela discorre sobre a exigência feita pelos homens para que a sua parceira se mantivesse o mais feminina possível, exigindo, portanto, uma estética - cis - específica de cabelo, corpo e moral. Ainda conforme Pelúcio, essa exigência configura um método masculino para se distanciar da categoria de “viado”, entendida por essa população como uma forma inferior de ser. Assim, esses homens forjam um mecanismo que permite realizar o desejo de se relacionar com uma mulher trans ou travesti mantendo o estatuto de homem, isto é, o ativo da relação. No caso dos meninos, desejo, curiosidade e dúvida se mesclam. A influenciadora digital trans surge como essa figura diferente que desperta neles uma vontade. No entanto, antes de investir nisso que aparece é preciso validar tal sensação diante do coletivo. E é justamente a partir de uma negociação com o grupo de “putiferos” que o desejo passa a ser permitido, mas com destaques. Para não ir longe demais e se tornar “viado”, exige-se que a mulher trans ou travesti para a qual se direciona a vontade passe por uma cirurgia que retire, nas palavras dos meninos, sua “tromba”. Com isso, a “normalidade” cis heterssexual é garantida e os meninos podem se relacionar com uma mulher trans ou travesti mantendo o seu papel performático de homem.

A partir do debate suscitado, a equipe do projeto convidou a turma a pensar na possibilidade dessas funções no ato sexual – “ativo” e “passivo” – não serem fixas e rígidas, mas sim versáteis conforme o desejo daqueles/as/ us que se relacionam, sejam mulheres, homens, cis, trans ou não bináries. Porém, a abertura desse diálogo não foi tão bem aceita por alguns meninos, pois para eles sexo era “madeirada”, termo em referência a penetração feita pelo homem cis na mulher cis ou trans, estas após a cirurgia.

Sobre essa indagação e impossibilidade, podemos reafirmar o que Badinter (1993) levanta sobre o homem passivo, o qual é visto, mesmo não

se relacionando com outros homens, como homossexual, pois este não assume o seu papel sexual considerado natural, de “ativo”. Desse modo, conforme descrito por Pelúcio (2012), não ser “o ativo” da relação é como ser feminino, uma categoria vista como inferior, pois supostamente se curva ao dominante quando assume a posição passiva na relação. Com isso, o homem deixa de ser viril e se torna um “viado”, que pouco se relaciona com uma identidade política homossexual. Na verdade, é uma categoria depreciativa que opera como uma contraparte da masculinidade percebida como natural, o que faz com que os homens “viados” sejam entendidos como os anormais. Assim, para esses meninos, assumir uma postura passiva não é uma performance possível, uma vez que isso tiram-nos do lugar de homens e os torna “viado”, mesmo que decidam não se relacionar com outros homens. Por outro lado, em um momento da mesma roda, um menino falou para outro: “viu? Você pode ser gay e continuar sendo homem”. O outro menino então respondeu: “E qual o problema se eu for”? Destacamos, a partir desta interação, que, embora falas que reproduzem a matriz binária de gênero e sexualidade costumam ter bastante força nos encontros, interpelações a tais discursos também ganham espaço.

A roda sobre DSDR possibilita que a equipe indague sobre o binômio passividade/atividade, tentando desnaturalizá-lo ao trazer experiências homossexuais e heterossexuais para além dele. Por exemplo, em uma outra turma da escola A, falou-se sobre a estimulação do ânus dos homens cis como fonte de prazer, sendo uma prática possível em relações sexuais heterossexuais. Neste caso, foi a resposta das meninas que chamou a atenção. Uma delas, que já tinha, em vários momentos, expressado desconforto nas atividades do projeto e inclusive se recusado a participar de algumas delas, alegando que sua religião não a permite discutir essas temáticas, ficou estarrecida. De forma bastante enfática, declarou que nunca faria isso com o marido, pois, na perspectiva partilhada por ela, as práticas sexuais têm apenas uma função: a reprodução, reiterando o discurso fundamentalista cristão propagado por igrejas que têm na juventude um dos seus principais alvos (Melki Busin, 2011) e na escola um território fecundo (Seffner, 2020). Por outro lado, uma outra menina ficou encantada com a descoberta, perguntando numerosas vezes se esse prazer dos homens via estimulação anal era real e destacando que ela já tinha lido bastante sobre sexualidade, mas que essa informação lhe era desconhecida. No final do encontro, ela agradeceu à equipe por ampliar seu conhecimento sobre o tema.

O debate sobre as limitações da performance masculina em torno da sexualidade se estende inclusive ao campo da violência sexual. Em um momento na escola A, durante a atividade “Ei, você quer um copo de guaraná”? que discute consentimento. Um dos meninos colocou em questão a possibilidade de ele estar sofrendo assédio por parte das meninas. Segundo ele, era comum em alguns momentos na escola as meninas da

turma passarem a “mão na sua bunda”, algo que ele considerava muito incômodo, ao ponto do olho dele encher d’água na hora de nos relatar isso. A confusão do menino ao se questionar se era possível para ele reclamar desse tipo de ação contra o seu corpo ficou nítida.

Como colocado por Badinter (1993), é demandado do homem ser isento de feminilidade, de modo que não é possível reclamar, e menos ainda com lágrimas, de uma violência sofrida, porque isso seria demonstrar uma fragilidade, algo entendido como coisa de “mulherzinha” ou de “viado”, pois, conforme Welzer-Lang (2001, p. 465) “para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal”. Na cena acima relatada, uma aluna que estava sendo acusada de assédio estranhava a reação do colega e proferiu risos e expressões de surpresa. Vemos, com esse espanto, que é esperado que o homem esteja sempre disposto para o sexo/toque erótico-sexual, especialmente se ele for negro (Caetano; Teixeira; Da Silva Junior, 2019). Ao mesmo tempo, foi muito interessante o deslocamento que o menino fez ao perceber e enunciar seu incômodo frente à situação, movimento que valorizamos bastante nessa interação, buscando expandir esse deslocamento tanto para as meninas autoras do assédio como para os/as/es outros/as/es adolescentes. Esses tipos de movimentos de abertura para a dissidência constituem justamente o objetivo do projeto.

No decorrer do projeto de extensão, a equipe procura oferecer um espaço amplo de debate. Neste texto, discutimos falas e cenas que, de algum modo, relacionam-se com as formas hegemônicas de se estar no mundo enquanto um corpo generificado. O “putífero”, a “loirinha puta” e os “comedores de casadas” são figuras que mobilizam essa perspectiva binária, muitas vezes ganhando um protagonismo pela jocosidade e pelo apoio nas referências culturais presentes de forma massiva na sociedade.

Contudo, é fundamental sinalizar que os debates nas turmas costumam ser acalorados. Longe da homogeneidade, diversas experiências e perspectivas se encontram. Conseguir visibilizar essa diversidade faz parte dos nossos objetivos. É por isso que optamos, como estratégia metodológica e de acordo com a perspectiva teórica das performatividades, privilegiar dinâmicas e dispositivos que disparam o debate, o encontro, a relação, mais do que chegar nas turmas “dando palestra”, como é frequentemente demandado pelas escolas. Nos parece que a mobilização do sensível e da diferença produzem mais efeitos na reflexão do que um movimento unidirecional vindo da universidade. Isso não é simples, tendo em vista as dinâmicas de posições de poder entre crianças e adolescentes, bem como da predominância de certos discursos sobre gênero e sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acompanhamos neste texto, a escola se apresenta como um cenário de disputa de narrativas e experiências. Nela, percebemos figuras locais e globais em que a lógica binária se afirma e perpetua. Encontramos, também, resistências inventivas que se posicionam. Assim, um espectro de repertórios performativos de gênero e sexualidade modulam possibilidades de existência. Dessa forma, podemos traçar uma geografia de performatividades masculinas e femininas, cartografando mapas narrativos e de experiência, acompanhando fronteiras, repertórios, experiências fluidas, processos sensíveis, repertórios de práticas de gênero e sexualidade que entram em jogo no território escolar.

A partir desse entendimento, o projeto de extensão busca desnaturalizar cristalizações a partir de propostas educativas em um contexto sociopolítico infértil para os debates sobre gênero e sexualidade na escola. De acordo com Werebe (1998), no modelo atual de educação sexual, as crianças, acostumadas com o modelo bancário de ensino, tendem a seguir um padrão de respostas “certas” ou “erradas” ao se depararem com a educação sexual nas escolas. No projeto de extensão, alguns/as/es alunos/as/es, em atividades como a “Caixa de Pandora”, respondem o que é tido como “politicamente correto”, por exemplo, condenando atos de violência física ou sexual e prezando pelo respeito às mulheres. Não esperávamos que eles/as nos dissessem o que “esperava-se ouvir”, mas eles/as supunham que sim. Já em atividades que apresentavam situações ou dinâmicas mais propositivas, escutamos várias falas que limitam as possibilidades de existência não apenas de mulheres, mas também de homens e de pessoas não binárias.

Vemos como uma possibilidade para romper com o cenário apresentado uma prática escolar defendida por Deborah Britzman (2000), a qual encontra na sustentação da dúvida um caminho, não buscando findar as questões dos/as/es alunos/as/es sobre gênero e sexualidade com respostas certas ou erradas, como se houvesse formas erradas ou certas de se expressar. Ao longo dos nossos encontros de 2021 a 2023, escutamos dos/as/es adolescentes que nossas atividades eram o único espaço em que questões de gênero e sexualidade eram discutidas nas escolas. Observamos que não havia outros momentos de debate sobre tais assuntos, o que permitia que sentidos cristalizados tomassem forma no ambiente escolar. E como as normas da escola fundamentam-se em sentidos produzidos pelo conjunto social, podemos dizer que a performance de gênero e sexualidade é direcionada e regulada com base em noções essencialistas.

Com isso, entendemos que a escola, ao assumir a matriz identitária de gênero hegemônica como padrão, exime-se de cuidar de estudantes dissidentes da matriz cisgender normativa e, além de marginalizar esses/as estudantes, deixa que estes/as sofram violência por parte de outros/as/es (Caetano; Silva Junior; Goulart, 2016). Nesse sentido, como argumenta

Berenice Bento (2011), ocorre um processo de expulsão de certos/es/ es estudantes do ambiente escolar, uma vez que não há um amparo institucional que possibilite a continuidade das atividades escolares diante de múltiplas formas e práticas excludentes, como as expressadas no presente texto. Sublinhamos que este não é necessariamente o desejo das escolas, uma vez que elas têm se mostrado abertas ao projeto. Contudo, as demandas cotidianas e aceleradas do cotidiano escolar impedem a criação de espaços para discutir mais a fundo questões que atravessam as políticas educacionais.

Fabiana Carvalho (2020, p. 1) discorre sobre a “ascensão fundamentalista religiosa e o recrudescimento de setores neoliberais e conservadores quanto à reiteração de discursos enviesados, preconceituosos e promotores de violências que podem afetar e normatizar a educação sexual”. Nesse sentido, observamos nas turmas uma adesão de jovens, especialmente homens, a discursos conservadores, fenômeno que vem sendo registrado há algumas décadas (Pelúcio, 2020) e que percebemos ser uma preocupação nas novas gerações<sup>2</sup>, o que possivelmente se traduzirá em mais pesquisas científicas sobre o tema.

No cenário atual, de poucas oportunidades de diálogo sobre a temática (Balieiro, 2018), cabe aos/às/es próprios estudantes se limitarem de diversas maneiras para não se expor a violências. Vemos, por exemplo, o caso do menino que sofre assédio e se sente mal com isso, mas que não diz nada para não ser entendido como “viado”. Aos que se expõem, como é o caso da menina vista como “puta” e o dos meninos que criaram um personagem bissexual, cabe lidar com desqualificações, fofocas, xingamentos e, em casos mais extremos, violência física. Com isso, tais estudantes ficam à mercê de si próprios/as/es, não encontrando na escola espaço de expressão, acolhimento, compreensão e experimentação, uma vez que a norma escolar funciona sob a matriz binária de gênero e sexualidade. Portanto, é preciso um movimento coletivo que possibilite às crianças e adolescentes construir caminhos de se relacionar com o mundo da forma que as satisfaça e não as cerceie. É nesse sentido que o projeto de extensão visa atuar de maneira contínua, em diálogo com as turmas, docentes e gestões das escolas.

Diante disso, com Britzman (2000) entendemos que é preciso cortar laços com um currículo universalizante, no qual é presumida certa naturalidade e neutralidade a respeito dos conhecimentos e das formas de conhecer dentro da escola. Saindo dessa lógica, chega-se ao entendimento de que há mais possibilidades além da matriz cisheteronormativa, o que dá aos/às/es professores/as e aos/às/aes profissionais da escola, ao tratar de questões de gênero e sexualidade, uma responsabilidade não diretiva, mas sim provocadora de reflexão.

Nesse sentido, nas nossas atividades preferimos um formato de discussão em círculo – seja na turma como um todo seja em pequenos grupos –, que permite a todos/as/es estarem de frente uns/mas/mes para

os/as/es outros/as/es, e procuramos abordar temas e artefatos culturais com os quais os/as/es participantes possam se identificar, como filmes, redes sociais, músicas, entre outros. Cabe sinalizar, contudo, que embora buscamos promover a participação de todos/as/es, observamos que apenas alguns/as/es se sentem confortáveis em se expressar, resultando em grupos menores em certas ocasiões.

Diante disso, esforçamo-nos cotidianamente para ampliar as vozes silenciadas e evidenciar a pluralidade de experiências e opiniões. Nesse sentido, é importante destacar o compromisso da equipe do projeto em oferecer justamente um espaço para essa pluralidade se expressar. Ao invés de ir até as escolas para apenas sobreregar-las com informações ou direcionamentos, buscamos criar atividades que convoquem as crianças e adolescentes a participarem e refletirem sobre a sua situação e de outros/as/es no mundo. O objetivo do projeto é justamente abrir passagem para a experimentação, a produção de repertórios múltiplos, a igualdade e a justiça sexual. Percebemos efeitos nas crianças e adolescentes: já encontramos alunos/as/es dissidentes sexuais e/ou de gênero que se abriram conosco e solicitaram, pela primeira vez no território da escola – nas nossas atividades –, o uso de nomes sociais, ou compartilharam a dificuldade de se assumirem com a família. Também já percebemos a ávida participação de estudantes que não gostam da escola, mas gostam das nossas atividades, por de alguma forma os/as/es provocarem a pensar coisas que não tinham pensado. Nossa equipe também se desloca nesses encontros. Por também sermos pessoas atravessadas de formas diversas e desiguais pelos marcadores sociais da diferença, conseguimos aproximações diferentes e somos afetadas/os/es de formas diversas.

Finalmente, percebemos efeitos diversos nas escolas parceiras. O espaço que vamos conquistando já nos possibilitou participar de Conselho de Classe de uma escola, outra já nos inseriu no Plano de Ação solicitado pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Assim, entendemos a extensão como um movimento de fluxo de saberes e experiências entre universidade e escola, central na formação de profissionais e na inserção da universidade com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. Narrativa de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. e67625, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/K5CQZDbprJf8mMctdFBKjSQ/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BADINTER, Elisabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*,

[s. l.], v. 53, e185306, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/KtpD5GkPYPjH69DZxw6VcL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BARKER, Gary. **Homens na linha de fogo**: juventude, masculinidade e exclusão social. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 441-473. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/T86yvM4tkCzZts3kVwqKPQG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, sexualidades e gênero. **REVER**: Revista de Estudos da Religião, [s. l.], ano 11, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 39-55, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44438>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CAETANO, Marcio Rodrigo; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; GOULART, Treyce Ellen. Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas em periferias. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232. jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6851>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CARVALHO, Fabiana. Para além de “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: As conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/39468>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CUNHA, Christina. **Oração de traficante**: uma etnografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

**FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEONEL, Vange. Lesbofobia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011. p. 89-96.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATTA, Thenessi Freitas; TAQUETTE, Stella Regina; SOUZA,

Luciana Maria Borges da Matta; MORAES, Claudia Leite de. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro. **Cadernos em Saúde Pública**, [s. l.], v. 37, n. 11, p. e00330820, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/DtFf3qtxMDdtkQnRvfSqp4D/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MONACO, Helena Motta. **“A gente existe!”**: ativismo e narrativas bissexuais em um coletivo monodissidente. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo Gênero. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (org.). **Diferenças na Educação**: Outros Aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 101-151.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Entre saber, crer e desejar. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190685, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/yTRpDSFvtTx4YCbrB5h383H/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

VERAS, Elias Ferreira. PELÚCIO, Larissa. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 320-322, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000100019>. Acesso em: 3 dez. 2024.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska; ROMERO, Ana Carolina. “Vagabundo” ou “vagabunda”? Xingamentos e relações de gênero. **Labrys, estudos**

**feministas**, [s. l.], v. 22, jul./ dez. 2012. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16320>. Acesso em: 3 dez. 2024.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Nesse artigo, iremos incluir o gênero neutro, tanto como política de escrita, como para evidenciar a presença de crianças e adolescentes não bináries nas turmas em que trabalhamos.
- <sup>2</sup> <https://www.publico.pt/2024/01/31/p3/noticia/geracao-z-homens-mulheres-discordam-politica-2078692>.

**Yuri Wesley de Souza Oliveira**

*yuriws17@gmail.com*

Estudante de Graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9151-7993>

**Jimena de Garay Hernández**

*jime.degaray@gmail.com*

Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1056>

**Maria Fernanda Pereira Dias Ramos Lado Ces**

*mariafernandaces6@gmail.com*

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9156-2329>

**Júlia Hilllary Carmo de Almeida**

*jhillaryestudos@gmail.com*

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1918-5119>

**Gabriela Jung Pinto Medeiros**

*gabijung17@gmail.com*

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4642-5242>

# CINEDEBATE E QUESTÕES DE GÊNERO: O NEOCONSERVADORISMO NA ESCOLA

## CINEDEBATE AND GENDER ISSUES: NEOCONSERVATISM IN SCHOOL

Fernanda Carvalho de Azevedo Mello<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

### RESUMO

Este artigo analisa o projeto de extensão CineDebate: Raça e Gênero na Escola (UFRPE), realizado entre 2016 e 2017 na Escola de Referência em Ensino Médio Cândido Duarte (Recife/PE), no contexto do avanço neoconservadorismo no Brasil. O projeto abordou curtas-metragens sobre temas sociais, com ênfase no ensino em gênero e raça. A partir da análise de questionários aplicados após as exibições, identificaram-se variações nas recepções dos estudantes, incluindo antagonismo frente aos temas de gênero. Essas reações foram interpretadas com base no conceito de "pânico moral", amplamente mobilizado para sustentar pautas conservadoras no ambiente escolar. Ainda assim, a pesquisa revelou uma aprovação majoritária dos filmes sobre gênero, destacando o impacto positivo do projeto na educação crítica. Conclui-se que os resultados oferecem subsídios relevantes para entender o alcance e as consequências do discurso anti-gênero na educação, e para reforçar o potencial do cinema como ferramenta pedagógica para promover reflexões críticas sobre questões sociais contemporâneas.

**Palavras-chave:** neoconservadorismo; escola; cinedebate; ensino em gênero; pânico moral.

### ABSTRACT

This article analyzes the extension project CineDebate: Race and Gender in School (UFRPE), conducted between 2016 and 2017 at the Reference High School Cândido Duarte (Recife/PE), in the context of neoconservative advancement in Brazil. The project addressed short films on social themes, focusing on gender and race issues. Through antagonism mainly regarding gender themes. This reaction is interpreted in light of the the analysis of questionnaires applied after the screenings, a variation in student receptions was observed, with concept of "moral panic", mobilized to advance conservative agendas, reflecting in the school environment. Despite this, the study also reveals a majority approval of gender-themed films, highlighting the educational relevance of the project. It is concluded that the results remain significant for understanding the reach and consequences of anti-gender discourse in education, as well as the potential of cinema as a pedagogical tool to promote critical reflections on contemporary social issues.

**Keywords:** neoconservatism; school; cinedebate; gender education; moral panic.



## INTRODUÇÃO

A influência da corrente neoliberal lançada durante os governos Thatcher-Reagan ainda ecoava fortemente na América Latina na segunda década do século XXI. Nossa história recente mostrava que a escalada neoliberal no continente foi acompanhada de rompimentos ou tentativas de rompimento político-econômicos de modelos desenvolvimentistas que levaram aos bons desempenhos sociais e econômicos também recentes na curta história "democrática" dos países da América do Sul (Wallerstein, 2003 *apud* Arrighi, 2003). No Brasil, as reformas de austeridade fiscal feitas após a deposição da ex-presidenta Dilma Rousseff – entre outras, podemos citar a aprovação da PEC 55 que congelou os gastos e investimentos públicos por 20 anos; a reforma trabalhista; a liberação da terceirização para atividades-fim; avanço nas privatizações de empresas estatais; e, mais recentemente, durante o Governo Bolsonaro, a reforma da previdência; a dissolução dos conselhos federais com participação da sociedade civil; a reformulação dos ministérios e secretarias, incluindo a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e mesmo o Ministério do Trabalho — representaram verdadeiro recuo na oferta de serviços públicos e também no que concerne às garantias de direitos pelo Estado. Essa retração, contudo, esteve pautada, entre outras coisas, em discurso neoconservador "em defesa da família" e contra o ensino de conhecimento situado dentro das escolas, em especial contra o assunto gênero (Biroli, 2018a). Como veremos, a atmosfera no Brasil tornara-se inóspita aos debates feministas, à liberdade da mulher, ao conhecimento científico nas áreas de gênero e sexualidade, e ao pensamento crítico de forma geral.

Nesse contexto, o *Projeto de Extensão CineDebate: Raça e Gênero na Escola* foi idealizado como uma resposta à crescente necessidade de criar espaços de reflexão e diálogo sobre questões de raça e gênero no ambiente escolar. Realizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e financiado pela PROEXT/UFRPE, o projeto foi desenvolvido entre 2016 e 2017 na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cândido Duarte, situada no bairro de Dois Irmãos, em Recife, Pernambuco. A escolha de uma EREM como local de implementação foi estratégica, dado que essas instituições oferecem um modelo diferenciado na rede pública de ensino do estado, com educação em tempo integral e foco na construção do pensamento crítico.

A construção do projeto envolveu uma equipe multidisciplinar dedicada à seleção cuidadosa de curtas-metragens brasileiros que abordassem as temáticas de raça e gênero. A curadoria dos filmes visou não apenas representar a diversidade cultural, mas também provocar reflexões sobre as realidades enfrentadas por populações marginalizadas. As sessões de CineDebate foram estruturadas para promover um aprendizado

participativo e colaborativo, incentivando o engajamento ativo dos estudantes nas discussões pós-exibição.

A avaliação do projeto foi realizada de maneira contínua, considerando tanto a participação dos estudantes quanto as reflexões geradas durante os debates. Questionários aplicados após cada sessão permitiram coletar *feedback* dos participantes, possibilitando o aprimoramento constante das atividades e a garantia de que os objetivos de conscientização e promoção da igualdade fossem alcançados.

O bairro de Dois Irmãos, onde está localizada a escola, apresenta características sociodemográficas relevantes para compreender o contexto do projeto. Com uma população de 2.566 habitantes e uma taxa de alfabetização de 93,1% entre pessoas com 10 anos ou mais, o bairro reflete uma diversidade étnico-racial significativa: 55,53% se autodeclararam pardos, 35,39% brancos e 7,91% pretos. O rendimento nominal médio mensal dos domicílios de R\$ 1.936,10 indica um perfil socioeconômico de classe média baixa.

O público-alvo do projeto consistiu-se de 87 estudantes, apresentando uma diversidade significativa em termos sociodemográficos. A distribuição por sexo foi relativamente equilibrada (54% masculino, 46% feminino), com faixa etária entre 14 e 18 anos, predominando estudantes de 15 anos (58,5%). A composição étnico-racial do grupo espelhou a diversidade regional: 34,5% pardos, 29,9% brancos, 14,9% negros, além de representações de amarelos e indígenas. A maioria (51,7%) residia em Recife, com participantes também de cidades vizinhas. A diversidade religiosa foi notável, incluindo católicos (28,7%), evangélicos (13,8%), espíritas, adventistas, entre outros, com 20,7% declarando não possuir religião. Essa heterogeneidade foi fundamental para compreender as diferentes perspectivas na recepção dos filmes.

Neste contexto, o projeto de extensão ofereceu, como atividade extraclasse, a possibilidade de problematizar realidades sociais comuns aos(as) estudantes, facilitando a troca de ideias, a reelaboração de conceitos e o desenvolvimento do pensamento crítico. A metodologia consistia na exibição de curta-metragens brasileiros abordando temas raciais e questões de gênero, alinhados com o discurso antropológico de respeito à diversidade através da prática da alteridade (Geertz, 1999). Após as sessões, eram realizados debates abertos a todos(as) os(as) participantes, seguidos da aplicação de um questionário com questões objetivas de identificação e subjetivas sobre as opiniões acerca do filme.

A partir de uma análise preliminar do conjunto de questionários aplicados, foi possível concluir que houve antagonismo apenas na recepção aos curtas com temática de gênero. Entre os temas abordados - solidariedade, bullying, racismo, transexualidade, transfobia e feminismos - apenas os últimos três geraram comentários agressivos por parte de alguns(mas) estudantes. O foco deste artigo recai, portanto, sobre as opiniões de um grupo minoritário de estudantes que rejeitaram a temática

e a conscientização sobre questões de gênero, e seu objetivo é compreender as raízes e implicações dessas reações no contexto educacional e social mais amplo. Não deixaremos, todavia, de fazer um contraponto sobre a recepção positiva que essa temática específica e o projeto de extensão gerou na maioria dos(as) estudantes.

Além desta introdução, o presente texto está organizado em mais 4 seções. Na primeira, abordaremos o papel do cinema como um meio privilegiado para a reflexão crítica e sua capacidade de suscitar diferentes interpretações a partir de códigos sociais e culturais. Em seguida, falaremos sobre algumas características do neoconservadorismo que já vinha ganhando forças no Brasil desde a reeleição da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2014, e que culminaram em seu afastamento do cargo em 2016. Debateremos também como a escola está implicada nisso. Na terceira seção, conheceremos melhor os dados que nos permitiram apontar que nenhum outro curta, além dos que abordam diretamente questões de gênero, gerou antagonismos acentuados. Observaremos como esse antagonismo estava relacionado aos discursos conservadores em voga naquele momento - e que ainda persistem. Adiante, apresentaremos um olhar sobre os questionários positivos, e veremos que esses são maioria, revelando o potencial de diálogo deste tipo de atividade de extensão. Por fim, traremos algumas considerações finais e refletimos sobre a relevância de dados obtidos alguns anos atrás.

## CINEMA E REFLEXÃO CRÍTICA: A RECEPÇÃO DAS IMAGENS E SUAS INTERPRETAÇÕES

No projeto de extensão e neste estudo, o cinema foi percebido como um meio privilegiado para criar oportunidades de reflexão, seja pessoal seja coletiva, ao transgredir ideias e refletir sobre problemas sociais por meio da dimensão artística e emocional. Trata-se de uma forma de “desaprender” (Fresquet, 2013) e de repensar noções pessoais e conceitos sobre os problemas sociais que vivenciamos cotidianamente. Mais que isso, as imagens interagem com os sentidos, a memória e a subjetividade. De acordo com Didi-Huberman (2012), a imagem “arde”:

Arde com o real do que [...] se acercou (como se costuma dizer, nos jogos de adivinhações, “quente” quando “alguém se acerca do objeto escondido). Arde pelo desejo que a anima, pela intencionalidade que a estrutura, pela enunciação, inclusive a urgência que manifesta (como se costuma dizer “ardo de amor por você” ou “me consome a impaciência”). Arde pela destruição, pelo incêndio que quase a pulveriza, do qual escapou e cujo arquivo e possível imaginação é, por conseguinte, capaz de oferecer hoje. [...] arde por seu intempestivo movimento, incapaz como é de deter-se no caminho (como se costuma dizer “queimar etapas”), capaz como é de bifurcar sempre, de ir bruscamente a outra parte

(como se costuma dizer “queimar a cortesia”; despedir-se à francesa). [...] arde pela dor da qual provém e que procura todo aquele que dedica tempo para que se importe. Finalmente, a imagem arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo (Didi-Huberman, 2012, p. 216)).

O estímulo à reflexão crítica e à transformação da sociedade é também um preceito inerente às atividades de extensão. De acordo com Castro (2004), a extensão universitária está diretamente associada à relação entre conhecimento científico e demandas sociais. Quando utilizada em uma atividade desse tipo, o cinema tem a capacidade de superar a si mesmo enquanto método ou atividade educativa complementar, contribuindo para a formação de estudantes como agentes de mudanças políticas e sociais por meio do estímulo ao pensamento crítico. Esse foi o objetivo final de nossa empreitada na EREM Cândido Duarte.

Os questionários respondidos durante a execução do projeto referem-se, sobretudo, à percepção individual que cada estudante teve da obra apresentada e do debate subsequente. Trata-se de uma análise entre o que foi visto e como isso foi apreendido. Inevitavelmente, as informações contidas nos curtas-metragens e a forma como são interpretadas pelos(as) estudantes podem ser diferentes entre si. E foram. De acordo com Altmann (2008), essa variação nas percepções “leva em conta a relação entre o efeito social da obra e o horizonte de expectativa de seus destinatários situados historicamente, sem negar, entretanto, que as interpretações do texto sejam proporcionais à natureza de sua *intentio profunda*” (p. 614).

Através da análise das diferentes recepções contidas nesses questionários, foi possível fazer os apontamentos que este artigo discute. Ao buscarmos compreender como cada espectador(a) interpretou criticamente cada sessão do projeto de extensão, destaca-se a recepção distante (às vezes, muito) do que estava sendo proposto, o que reduz a potencialidade artística do cinema de inspirar à reflexão (Altmann, 2008). De acordo com a autora, a recepção pode estar relacionada ao contexto social no qual o(a) espectador(a) está inserido no momento em que assiste à obra:

O efeito artístico não estaria circunscrito nem à essência da obra em si nem a uma disposição estável do que se chamou “natureza humana”, mas a modos de relação dos homens com os bens culturais, cujas características variam de acordo com os contextos sociais, as disposições de produção e as classes sociais. Assim, a recepção cinematográfica pode ser percebida a partir de códigos sociais que regem sua circulação (Altmann, 2008, p. 615).

Portanto, é importante considerar o contexto social, político e cultural em que a crítica é elaborada pelo(a) espectador(a) para comprehendê-la de forma plena. O que ocorre em nossas vidas e na sociedade interfere diretamente nas interpretações que fazemos de uma obra cinematográfica.

Frente à guinada conservadora que se desenhava no Brasil, busca-se aqui avaliar criticamente, contextualizar e articular a objeção de alguns(mas) estudantes em relação aos curta-metragens que abordavam a temática de gênero.

## A “FAMÍLIA” E A INVESTIDA NEOCONSERVADORA CONTRA OS ESTUDOS DE GÊNERO EM SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

A guinada conservadora no Brasil, evidenciada durante o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, trouxe à tona uma retórica centrada na "defesa da família tradicional". Esse discurso, amplamente utilizado por parlamentares da oposição para justificar seus votos favoráveis à deposição, ilustra como muitos políticos contribuíram com fenômeno social mais amplo conhecido como "pânico moral". Trata-se de uma reação social desproporcional a uma ameaça percebida, frequentemente manipulada por grupos de interesse para promover agendas específicas (Balieiro, 2018). A votação na Câmara dos Deputados Federais em 31 de agosto de 2016, cujo resultado direto foi o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da república, contribuiu com a percepção de que as famílias brasileiras estavam ameaçadas.

No contexto brasileiro, o pânico moral tem sido instrumentalizado para legitimar políticas conservadoras e deslegitimar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. O movimento "Escola Sem Partido" e a retórica da "ideologia de gênero" são exemplos claros dessa estratégia. Estudos recentes (Santos; Fiamengue, 2023; Balieiro, 2018; Pinheiro-Machado; Scalco, 2018) apontam que essa narrativa foi amplificada por segmentos religiosos e conservadores, especialmente evangélicos e famílias tradicionais, ao longo da última década.

Esse cenário de tensão entre valores conservadores e progressistas se reflete diretamente na educação brasileira. A escola, como espaço de formação e debate, tornou-se um campo de disputa ideológica, em que a discussão sobre gênero e sexualidade é frequentemente vista como uma ameaça aos valores familiares tradicionais (Santos; Fiamengue, 2023). Compreender essa dinâmica é fundamental para analisar as complexas relações entre família, escola e as políticas educacionais no Brasil contemporâneo.

## A FAMÍLIA E O NEOCONSERVADORISMO

O cuidar do modelo familiar ocidental vem sofrendo severas modificações desde que foi etnografado por David Schneider em 1968: a família nuclear até os anos 1960 encontrava sua base na heterossexualidade e na dominação da mulher, responsável pela boa condução do ambiente doméstico. De acordo com Joel Birman (2012), a família contemporânea,

por sua vez, tem como característica a desorganização desse núcleo: a mulher deixa o espaço doméstico para disputar um espaço no mercado de trabalho e contribuir com o sustento financeiro de sua família, precisando, assim, recorrer a arranjos alternativos para cuidar de seus filhos. A entrada da mulher para o mercado de trabalho possibilitou, entre outras coisas, uma nova posição socialmente reconhecida para as mulheres e popularmente denominada de "mães solo": mulheres com filhos fora do casamento ou mulheres que criam seus filhos sem a ajuda dos parceiros/pais. Elas inauguram novos modelos e arranjos familiares para dar conta do cuidado das crianças que não envolvem um parceiro: são avós, vizinhas, comunidades (Fonseca, 1999). A cisão entre as novas atribuições da mulher e sua antiga "vocação natural" de cuidadora da família — uma vez superada a tentativa de patologização dessa mudança pela psiquiatria e psicanálise — também abriu espaço para a institucionalização do cuidado. Em outras palavras, o cuidado, que tinha na família (na mulher) seu principal núcleo de realização, passa a ser um serviço oferecido constitucionalmente pelo Estado, no caso do Brasil. Escolas e creches assumem parte significativa na educação e no cuidado de bebês, crianças e adolescentes e possibilitam a permanência das mulheres no mercado de trabalho.

Quando os deputados votaram a favor da "família" referiram-se a um modelo de família nuclear específico, o de "famílias funcionais", que garantiriam a ordem moral e a segurança. Nessa idealização, os diferentes membros dessa família assumem papéis específicos inspirados no modelo dos anos 1960. Papai, mamãe e filhinhos. Família heterossexual. Filhos heterossexuais. O homem-pai como o chefe da família, detém o poder financeiro e o domínio do espaço público. A mãe-mulher como a única responsável pelo trabalho reprodutivo, deve ser doméstica, afetuosa e submissa ao seu marido e criar os filhos para reproduzirem esse modelo. Em outras palavras, o impeachment da ex-presidenta Dilma foi justificado no desejo de regressão em direitos e liberdade da mulher no mercado de trabalho e na avidez da defesa da heterossexualidade em seus binarismos. Esse cenário ilustra claramente como o pânico moral foi instrumentalizado para promover uma agenda conservadora, utilizando a "defesa da família" como justificativa para retroceder em conquistas sociais.

O modelo de governo do ex-vice de Dilma, Michel Temer, que se seguiu ao afastamento da presidente, evidenciou como a implementação da lógica de mercado dentro do Estado — não pela primeira vez na história do país, certamente — valia-se de valores conservadores para se legitimar. A retração nos serviços públicos oferecidos e a redução da permeabilidade do Estado incentivava a privatização do cuidado, numa tentativa de recolocar as famílias enquanto núcleos de gestão do cuidado necessário para a manutenção da vida (Biroli, 2018b). Somado a esse aspecto, a percepção de que mulheres teriam uma predisposição natural — ao invés de uma acomodação (quase sempre) não-voluntária histórica

nessas funções — para esse tipo de trabalho, inaugurou-se um caminho para o atual retrocesso que vivemos quanto aos espaços conquistados pelas mulheres na última década. A crise econômica causada pela pandemia de Covid-19 — e por sua má gestão no Brasil — afetou as mulheres de forma desproporcional. Após um ano de pandemia (2020-2021), elas perderam espaço expressivo no mercado de trabalho: enquanto a taxa de desemprego no Brasil girava em torno de 14,7%, entre as mulheres o percentual era de 17,9%. Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), foram criadas 230,2 mil vagas de trabalho para homens e eliminados 87,6 mil empregos formais para as mulheres. O trabalho doméstico — especialmente do tipo não-remunerado —, por outro lado, aumentou (ainda mais) para elas. De acordo relatório da Sempreviva Organização Feminista (SOF) e da Gênero e Número, 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia.

## O ESCOLA SEM PARTIDO

Além do pânico moral gerado pelo incentivo ao medo do desvirtuamento e fim da família, observou-se, durante o mesmo período, a defesa por uma escola técnica, neutra de posicionamentos políticos ou críticos. O Projeto Escola Sem Partido foi — ainda que não estivesse totalmente superado no momento da escrita desse artigo — uma tentativa de despolitização da escola e do conhecimento (Balieiro, 2018). Essa iniciativa se baseia na premissa questionável de que existiria uma doutrinação ideológica nas escolas, especialmente de cunho esquerdistas.

O "Escola sem Partido" é uma entidade que se posiciona contra essa suposta doutrinação, defendendo uma educação que, segundo eles, não incluiria viés político. No entanto, é importante notar que os sujeitos por trás dessa iniciativa são, em grande parte, grupos conservadores que buscam promover uma agenda que limita a discussão de temas como gênero, sexualidade e política nas salas de aula (Batista *et al.*, 2019). O Escola Sem Partido foi defendido pela posição partidária e social da direita e extrema-direita, que advogavam a favor de "uma escola neutra de influências partidárias e ideológicas" (Mello, 2018, p. 9).

Essa iniciativa representou um levante conservador contra todos os conhecimentos situados, especialmente os que são produzidos dentro das humanidades e questionam ordens hierárquicas tradicionais. As agendas contrárias à igualdade de gênero proposta pelos movimentos feminista e LGBT está fundamentada no combate ao entendimento de que gênero, sexo e orientação sexual são determinações sociais, culturais e históricas, e não naturais, biológicas e tampouco fisiológicas (Scott, 1990). E para enfrentar a 'deturpação das determinações naturais', o Escola Sem Partido criou seu vilão, a "ideologia de gênero", que precisava ser derrotado para preservar a moral, os bons costumes, a ordem social e a família heteropatriarcal do povo brasileiro (Biroli, 2018a).

Segundo Reis e Eggert (2017, p. 20):

A ampla disseminação da falsa premissa da 'ideologia de gênero', vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do 'inimigo', quando o que se pretendia com a 'promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual' era simplesmente contribuir para 'a superação das desigualdades educacionais' que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero (Reis; Eggert, 2017, p. 20).

A articulação desse projeto no âmbito educacional e cultural pode ser contemplada em dois exemplos da história recente da educação no Brasil em que uma multidão se ergue "em defesa das crianças". A postura negacionista anti-gênero extrapola o ambiente escolar em direção à esferas culturais variadas: 1) ao dar relevância aos corpos sexuados, gendrificados, e às suas performances de gênero enquanto questões políticas e éticas de relevância para a construção do sujeito, a filósofa americana Judith Butler (2016) fez disseminar a percepção de fragilidade de sistemas ocidentais conhecidos e basilares, como o da heterossexualidade compulsória e o binarismo de sexos e gêneros, questionando as fronteiras do que era visto como natural. Em uma visita ao Brasil, em novembro de 2017, a filósofa foi alvo de protestos inspirados em tempos sombrios para mulheres com conhecimento: conservadores queimaram uma imagem de Butler em frente ao local onde lançaria seu novo livro. Os manifestantes, que empunhavam crucifixos, atearam fogo em uma boneca vestida de bruxa com o rosto de Butler aos gritos de "queimem a bruxa!". E 2) o protesto inspirado no *modus operandi* da Inquisição Espanhola foi precedido do cancelamento da exposição *Queermuseu — Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* em Porto Alegre por protestos "em defesa das crianças". Como se a censura não fosse absurda em si, o prefeito da cidade na época, Nelson Marchezan Jr. (PSDB) também se posicionou contrário à mostra, pois elas exibiam "imagens de zoofilia e pedofilia".

O que tomamos como relevante nessas duas situações é que as percepções de ameaça à "família brasileira", às crianças, e aos "bons costumes" foram atribuídas à politização da sexualidade e do conhecimento, e às conquistas dos movimentos sociais. Esses eventos ilustram claramente como o pânico moral foi instrumentalizado para promover uma agenda conservadora, utilizando a "defesa da família" e a "proteção das crianças" como justificativas para censurar e limitar discussões sobre gênero e sexualidade.

Dessa forma, o Escola Sem Partido também supõe a necessidade de incluir nas normas educacionais o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com seus "valores morais" e "crenças particulares". Esse

argumento, no entanto, contraria o que diz a Constituição Federal, Art. 205, que estabelece 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). O Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 53, de forma similar, também reconhece a educação e o acesso ao conhecimento como um direito assegurado à essa população (Brasil, 1990). Tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário também versam nessa direção (Mello, 2018).

claramente, o escopo previsto na Constituição, como demonstrado, não prevê a possibilidade de ofertar um menu de conhecimentos mais ou menos permitidos, passíveis de censura por pais, igrejas ou políticos. Mas era isso o que propunha o Escola Sem Partido: a parcialidade que deveria ser combatida era aquela que levava à sala de aula perspectivas críticas ao sistema vigente e às desigualdades sociais (Biroli, 2018a). Essa entidade se insere em um contexto mais amplo de polarização política, onde a educação é vista como um campo de batalha ideológico.

Apesar de ter sido julgada a inconstitucionalidade desse projeto pelo Supremo Tribunal Federal, Pernambuco foi um dos estados em que parlamentares conservadores tentaram emplacar a expressão como uma ameaça ou, pior, em forma de lei estadual e/ou municipal. Nesse cenário, a EREM Cândido Duarte não encerrou projetos que abordassem gênero na escola conquanto estivemos nela para a atividade de extensão. Contudo nem todos os estudantes, como veremos a seguir, eram favoráveis a essa postura.

Nos discursos que encontramos nos questionários de nosso caso particular e que são avessos a temáticas de gênero durante a execução do *Projeto de Extensão Cinedebate: Raça e Gênero na Escola*, observamos associações entre feminismo e pedofilia, defesa de salários menores para mulheres por engravidarem, a defesa dos papéis tradicionais de gênero a fim de evitar a "desordem total", afora o pânico em torno de uma noção deficiente sobre socialismo e comunismo. Essas respostas dos estudantes refletem claramente o pânico moral instaurado, demonstrando como as narrativas conservadoras penetraram no ambiente escolar e influenciaram as percepções dos jovens.

A reflexão acerca dos sentidos desses antagonismos levou-nos a fazer associações, através da similaridade entre os discursos, com a guinada conservadora que o país vem enfrentando acentuadamente desde 2014 (Biroli, 2015), sendo possível identificar como os mecanismos operadores do neoliberalismo se valem desses valores arcaicos para implementar e justificar a ausência do Estado em algumas esferas públicas, especialmente às relativas à conquista de direitos da mulher e de pessoas LGBTQIAPN+. O conservadorismo político alcançou a escola por meio da ideologia do Projeto Escola Sem Partido, dificultando em muitos lugares o debate das noções de gênero dentro das humanidades e criando ambientes hostis

para educadoras/es dentro da escola. Diversas estratégias foram adotadas para coibir a disseminação do conhecimento, como nos contam Reis e Eggert (2017)

Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma “crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos”, podendo ser “uma crença totalmente infundada” (Reis; Eggert, 2017, p. 18).

Este fenômeno sugere uma resistência a novas formas de subjetividade política que emergiram nas últimas décadas, especialmente após as mobilizações de 2013. Nesse contexto, nossa prática extensionista buscou enfrentar esse fenômeno de pânico moral através do diálogo aberto e da apresentação de perspectivas críticas, promovendo um espaço de reflexão e debate sobre questões de gênero e sexualidade, mesmo em um ambiente marcado por tensões e resistências.

## A RECEPÇÃO DOS TEMAS CONTEMPLADOS E O ANTAGONISMO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO PÂNICO MORAL

Esta seção visa compreender as objeções encontradas ao trabalharmos diversas temáticas dentro das questões de gênero. Inicialmente, apresentaremos de forma sucinta todos os curtas-metragens de outras temáticas cujos questionários não apresentaram sinais de divergências. Para este artigo, todo o material produzido por estudantes foi observado em conjunto, considerando suas respectivas temáticas. A recepção classificada como "antagônica" será exposta posteriormente, junto com a apresentação dos curtas-metragens de gênero.

As obras cinematográficas foram selecionadas com base em dois critérios: o primeiro determinava que o curta abordasse as questões contempladas no nome do projeto, isto é, relações raciais e questões de gênero; e o segundo critério priorizava a origem nacional dos filmes. De modo geral, foram exibidos curtas que trataram temas como racismo, solidariedade, bullying, feminismo e identidade de gênero. O quadro abaixo apresenta os curtas utilizados e seus respectivos temas:

**Quadro 1.** Temas e Filmes Exibidos

FILME	TEMA DO FILME
XADREZ DAS CORES	RACISMO E RELAÇÕES RACIAIS
SOCORRO NOBRE	DEPRESSÃO E SOLIDARIEDADE
A PESTE DA JANICE	BULLYING E SOLIDARIEDADE
A VISITA	IDENTIDADE DE GÊNERO
QUEM MATOU CRIS NEGÃO	VIVÊNCIAS TRAVESTIS
MULHERES INVISÍVEIS	DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Fonte: elaborado pelos autores.

## AS NUANCES DE UMA RECEPÇÃO NÃO ANTAGÔNICA

*Xadrez das Cores* (Schiavon, 2004) enfoca o racismo da patroa branca. Cida, a empregada doméstica, suporta tudo em silêncio por necessidade financeira, até decidir se vingar através de um jogo de xadrez. O filme buscava despertar na audiência o incômodo e a insatisfação diante da discriminação étnica, possibilitando o debate sobre o preconceito racial e o trabalho doméstico na experiência dos(as) próprios(as) estudantes.

A recepção do curta foi unanimemente positiva. Todos(as) os(as) estudantes afirmaram em seus questionários ter apreciado o filme e considerado úteis tanto a obra quanto o debate suscitado. A análise da recepção deste curta-metragem e do tema do racismo, do trabalho doméstico e da divisão sexual do trabalho foi realizada de forma interseccional em um artigo anterior. As evidências indicaram uma boa recepção para o tema de combate ao racismo, embora as questões de gênero interseccionais não tenham encontrado a mesma facilidade de absorção:

Sobre os questionários respondidos após a exibição de *Xadrez das Cores*, notamos que o racismo ainda era invisível ou não existente para parte dos(as) estudantes, embora essa não fosse a posição da maioria. A intenção de trazer para sala de aula o debate sobre a interseccionalidade de discriminação não atendeu às expectativas, levando à conclusão de que, ao menos para essa turma, o racismo chamava mais atenção, independente da etnia, do que a discriminação de gênero, apontada apenas por duas estudantes do sexo feminino (Mello; Cardoso, 2017, p. 12).

Entretanto, a excelente recepção dos(as) estudantes à *Xadrez das Cores* não se repetiu para os filmes *Socorro Nobre* (Salles, 1995) e *A Peste da Janice* (Figueiredo, 2007). No filme de Walter Salles, Maria do Socorro Nobre, uma presidiária com depressão e desapego pela vida, tem sua perspectiva transformada ao trocar cartas com o artista polonês Frans Krajcberg, visto que sua chegada ao Brasil após a Segunda Guerra Mundial reavivou nele o desejo de viver. A história de Maria inspiraria a criação

da personagem de Fernanda Montenegro no aclamado longa *Central do Brasil*. Já em *A Peste da Janice*, acompanhamos o início de um novo ano letivo, onde Janice, filha da faxineira da escola e aluna novata, torna-se alvo de práticas de *bullying* por parte de suas colegas.

Uma análise detalhada dos questionários revelou nuances que sugeriam *desinteresse* em responder às perguntas entre todos(as) os(as) estudantes, mesmo entre aqueles(as) que afirmaram ter apreciado os filmes. O material não demonstrava engajamentos significativos com os temas, nem a favor, nem contra. O desinteresse manifestava-se principalmente devido à: 1) escassa possibilidade de estabelecer paralelos entre as vivências dos(as) estudantes e a vida da personagem principal (Socorro Nobre); e 2) saturação do discurso sobre *bullying* na escola (*A Peste da Janice*). Como observa Altmann, "é necessário buscar na obra aquilo que o destinatário encontra em referência aos seus próprios sistemas de significação e (ou) em referência aos seus próprios desejos e pulsões" (2008, p. 614).

## GÊNERO E A INCOMPATIBILIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES DO PÂNICO MORAL

Em *A Visita*, dirigido por Leandro Corinto e produzido pela Equipe 20, conhecemos Matheus, uma criança negra que anseia rever seu pai após alguns anos. Para sua surpresa, seu pai havia passado por uma adequação de sexo e agora assumia visivelmente sua transexualidade. *Quem Tem Medo de Cris Negão* é um curta-documentário que apresenta depoimentos de pessoas que conheciam 'Cris Negão'. Cristiane Jordan, travesti e cafetina conhecida por seus métodos e abordagens violentas para controlar outras travestis em contexto de prostituição no centro de São Paulo, foi assassinada com três tiros no rosto em 2007. *A Visita* e *Quem Matou Cris Negão* foram exibidos em conjunto.

De modo geral, é possível afirmar que o tema foi bem recebido pela maioria dos(as) estudantes. No entanto, a presença de alguns sinais de intolerância e incompreensão não deve ser ignorada. Em outro artigo, identificamos barreiras, como a percepção entre alguns(mas) estudantes de que haveria uma escolha consciente na identificação com uma orientação sexual e/ou identidade de gênero específica, e que, se estivessem no lugar das personagens, "não seriam homossexuais" (Mello, 2018, p. 9). Os questionários revelaram que 57,90% dos(as) participantes confundiam homossexualidade e transexualidade, utilizando o primeiro termo como universal para todas as pessoas LGBTQIAPN+. Este dado por si só evidenciava a necessidade de persistir no trabalho com esses temas: ainda não havia fluência na linguagem necessária para combater preconceitos e violências cotidianas relacionadas a essas vivências, nem um entendimento da diversidade existente entre as diferentes pessoas LGBTQIAPN+. Observou-se também o uso do termo obsoleto "homossexualismo", com indícios de que sua utilização foi deliberada, partindo do entendimento

de que o sufixo -ismo carrega uma conotação patologizante - motivo pelo qual deve ser evitado.

Já naquele trabalho, apontamos a existência de um paralelo entre as barreiras de alguns(mas) estudantes aos temas de gênero e a disseminação da falácia da "ideologia de gênero", rebatida por conservadores com a proposta do Escola sem Partido. Acrescentamos agora, em consonância com Reis e Eggert (2017), que a percepção sobre essa suposta "ideologia" era de que ela promovia a destruição da família "tradicional", a legalização da pedofilia, o fim da "ordem natural" e das relações entre os gêneros, além de negar a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, configurando uma prática intelectualmente desonesta.

Nesse contexto, a "Ideologia de Gênero" é percebida como uma ameaça a um modelo familiar específico que não admite variações. Não apenas pessoas LGBTQIAPN+ representam essas supostas ameaças em suas existências, mas a própria inserção da mulher no mercado de trabalho é vista como um fator que 'desestruturaria' esse modelo (Santos; Fiamengue, 2023). O movimento Escola Sem Partido, por sua vez, configurou-se como uma estratégia para deslegitimar o conhecimento feminista sobre gênero, sexo e sexualidade — justamente por desestabilizarem essas categorias —, propondo, em contrapartida, uma ofensiva conservadora contra os direitos de pessoas com gêneros e sexualidades dissidentes do modelo hétero-patriarcal. Essa ofensiva conservadora, alimentada pelo pânico moral, tem sido amplificada por segmentos religiosos e conservadores, como evangélicos e famílias tradicionais, especialmente durante a última década (Balieiro, 2018).

*Mulheres Invisíveis*, o último curta-metragem analisado é um documentário que aborda a divisão sexual do trabalho sob uma perspectiva feminista. O filme busca conscientizar o público sobre a persistente dupla jornada das mulheres, que, além de participarem do mercado de trabalho remunerado, também são responsáveis pelo trabalho doméstico não remunerado e frequentemente desvalorizado.

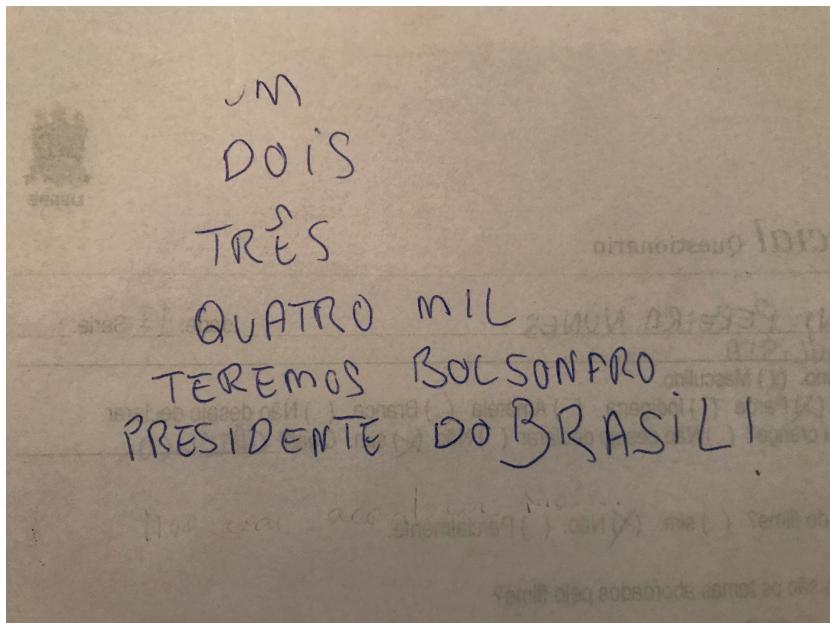
Embora a maioria dos estudantes tenha expressado aprovação pela atividade, é notável que mais de 40% dos participantes não tenham aprovado integralmente esta obra — representando o maior índice de rejeição entre todos os curtas exibidos. Esses alunos, predominantemente do sexo masculino, apresentaram respostas que variaram entre uma suposta equivalência entre feminismo e machismo, uma compreensão distorcida do papel do feminismo no mundo do trabalho, e tentativas de associar o feminismo ao socialismo e comunismo. Tais reações podem ser interpretadas como manifestações do pânico moral, evidenciando uma resposta desproporcional a uma ameaça percebida em relação às discussões sobre gênero e feminismo. Algumas das respostas mais contundentes incluem

1. "O que me chama a atenção é o fato de um movimento 'social' tão fraco ganhar discípulos, que em sua maioria parecem não possuir cérebro. Por favor lembrar que uma das mentoras do Feminismo, Simone (sobrenome francês) era uma pedófila. Vocês são repugnantes".
2. "Só vejo [pontos] negativos. Se possuem positivos é apenas algo utópico (normal de socialismo). Hoje em dia as feministas lutam por igualdade, principalmente social e trabalhista, mas parecem não ligar pro fato de que quando engravidam passam meses e meses recebendo salário sem trabalhar, diferente dos homens, que não recebem nada. Faça seu papel de mulher. Chega de querer fazer papel de homem. Assim, tudo ficará fora do lugar, desordem total".
3. "[Para as próximas sessões, sugiro] Algo que não remeta ao socialismo que destrói cada vez mais a família, o povo, o mundo. PS: Lembrar que os movimentos socialistas e comunistas nunca darão certo, nunca deram. Não deu na União Soviética, nem no comunismo chinês (com Mao-Tsé-Tung) e nem em Cuba (onde eles dominam - esquerda - cada vez mais o país, esse já destruído como qualquer país socialista, desde o ano de 1959, na Revolução Cubana)".

A agressividade presente em algumas dessas respostas transcende a mera incompreensão temática, refletindo a reprodução de discursos de ódio político amplamente difundidos por figuras da extrema direita brasileira, incluindo políticos e influenciadores digitais. Essas estratégias visam promover o pânico moral, desvalorizar as mulheres — especialmente aquelas que lutam contra a desigualdade de gênero — e propagar uma visão distorcida do comunismo e dos movimentos sociais.

Esses discursos, que não beneficiam o conhecimento nem promovem o acesso igualitário a oportunidades e direitos, tornaram-se recorrentes nos debates políticos nacionais da época. Jair Bolsonaro emergiu como uma figura emblemática dessa retórica, sendo reconhecido como um símbolo da intolerância já em 2016 por estudantes do ensino médio. A menção ao seu nome por um aluno corrobora nossa análise anterior sobre a conexão entre o discurso local e o cenário político nacional mais amplo. A imagem abaixo é uma fotografia do verso de um dos questionários:

**Imagen 1.** Mensagem extra-questionário. 2016.



**Fonte:** arquivo pessoal

A relação entre as reações negativas aos filmes com temática de gênero e o fortalecimento do neoconservadorismo no Brasil, intensificado após o impeachment de Dilma Rousseff, alinha-se com a perspectiva de recepção filmica proposta por Altmann. Segundo essa autora, a interpretação de uma obra cinematográfica está intrinsecamente ligada ao contexto cotidiano do espectador:

Por sua vez, ao recepcionar a obra, o crítico, que nada tem de passivo, a recria. [...] tal prática não está apenas na leitura posterior e prolongada da obra, mas em sua própria construção, baseada na percepção crítica de fragmentos da realidade. Tanto crítica quanto obra não se constroem fechadas em si, mas se referem e fazem parte de um mundo, de uma cotidianidade (Altmann, 2008, p. 215-216).

A associação dessa linha de pensamento com a figura do então deputado Bolsonaro proporciona insights sobre a trajetória política deste, observada através da perspectiva dos jovens que se identificavam com seu discurso. Assim, o projeto de extensão, embora concluído há alguns anos, mostrou-se relevante também na compreensão do papel que esses discursos contrários ao ensino de gênero nas escolas desempenharam — e ainda desempenham — na estratégia neoliberal e na disseminação de tendências fascistas no Brasil. Esse fenômeno pode ser interpretado como uma manifestação do pânico moral, no qual a retórica conservadora foi amplificada por segmentos religiosos e tradicionalistas, especialmente ao longo da última década (Santos; Fiamengue, 2023).

O neoconservadorismo entre os jovens pode ser entendido como uma adesão a valores e práticas que priorizam a moral tradicional e a defesa de uma agenda punitivista, especialmente em relação à violência

urbana e à corrupção. A pesquisa de Rosana Pinheiro-Machado e Lúcia Scalco (2018) no Rio Grande do Sul revela que, após a crise econômica e política que se intensificou a partir de 2014, muitos jovens, especialmente meninos, passaram a se identificar com figuras como Jair Bolsonaro, que simboliza essa agenda conservadora. Essa identificação é vista como uma resposta à desestabilização da masculinidade hegemônica e à perda de protagonismo social, na qual o tradicionalismo se torna uma forma de reafirmação de identidade em um contexto de crise. Os jovens, ao se distanciarem de movimentos progressistas e ocupações, que eram mais associados a uma luta por direitos e igualdade, passaram a buscar referências em líderes que prometem uma ordem moral e social mais rígida, refletindo uma transformação na subjetividade juvenil que se alinha com o neoconservadorismo.

No entanto, é fundamental ressaltar que, apesar das manifestações de antagonismo observadas, o projeto também gerou impactos positivos significativos. A análise dos resultados revela uma complexidade que transcende as reações negativas, demonstrando a importância de uma avaliação abrangente e equilibrada da iniciativa. Nesse sentido, a próxima seção se dedica a explorar os aspectos benéficos e a relevância educativa do projeto, oferecendo um contraponto necessário à discussão anterior e proporcionando uma visão mais completa dos efeitos do CineDebate nas escolas de Recife.

## ASPECTOS POSITIVOS E A RELEVÂNCIA EDUCATIVA DO PROJETO

Embora o antagonismo em relação aos temas de gênero tenha se destacado em algumas respostas, é essencial reconhecer que a maioria das reações ao projeto de extensão *CineDebate: Raça e Gênero na Escola* foi amplamente positiva. Dados coletados indicam que mais de 67% dos(as) estudantes que participaram das sessões de exibição aprovaram os filmes que abordaram questões de gênero e sexualidade. Essa maioria expressiva demonstra que, para a maior parte dos participantes, a atividade não apenas foi bem recebida, mas também serviu como um importante instrumento educativo.

Os comentários refletem uma percepção crítica e empática dos(as) estudantes, evidenciando que os filmes promoveram uma reflexão significativa sobre temas como preconceito e discriminação. Um(a) dos(as) participantes destacou que o projeto "abre a cabeça das pessoas em relação às opções sexuais", enquanto outro(a) ressaltou que a iniciativa "educa as futuras gerações", tornando evidente o caráter formativo da experiência.

Além disso, muitos participantes demonstraram uma crescente consciência social ao relacionar o conteúdo dos filmes com suas vivências cotidianas. A percepção do preconceito, presente tanto na escola quanto em outros espaços sociais, foi mencionada por alguns(as) estudantes,

que pontuaram a recorrência de discriminação em seu ambiente escolar. Esse reconhecimento sugere que o *CineDebate* desempenhou um papel relevante ao criar um espaço de diálogo sobre essas questões e ao ampliar a compreensão sobre as diferentes identidades e experiências LGBTQIAPN+.

O impacto do projeto também foi sentido no campo emocional. Comentários que destacaram "o amor de pais e mães independente do que escolheram para a vida" demonstram uma internalização da mensagem de aceitação e respeito às escolhas individuais. A capacidade do cinema de suscitar empatia foi evidente, e muitos(as) estudantes afirmaram que não agiriam de forma diferente dos personagens retratados nos filmes, como notado por um(a) participante que declarou que aceitaria "tranquilamente" as decisões de identidade de gênero dos personagens.

Portanto, embora tenha havido reações contrárias, é inegável que a experiência, como um todo, foi marcada por uma recepção majoritariamente positiva. O projeto não apenas promoveu o debate sobre questões urgentes, como também contribuiu para a formação de uma consciência crítica e inclusiva entre os(as) estudantes participantes. Os resultados refletem o sucesso da iniciativa em fomentar a empatia e a compreensão em torno das temáticas de gênero e sexualidade, reafirmando a importância de projetos educativos que abordem essas questões de maneira sensível e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou, em um cenário mais amplo, os sentidos para um achado particular. Durante a execução do Projeto de Extensão Cinedebate: Raça e Gênero na Escola (UFRPE), curtas-metragens de diferentes temáticas foram apresentados e os(as) estudantes foram estimulados(as) a preencherem questionários para avaliar qualitativamente tanto a obra quanto a atividade. Quando analisado o conjunto de questionários produzidos, foi possível apontar que apenas curtas que trabalharam os temas de identidade de gênero, as vivências de travestis e feminismo a partir da divisão sexual do trabalho — que aqui nomeamos genericamente de 'questões de gênero' — foram recepcionados com alguma objeção.

Foi demonstrado como o cenário local refletia o contexto nacional e a investida da extrema-direita contra o progresso em direitos e liberdades dos movimentos feminista e LGBTQIAPN+, valendo-se do mecanismo da propagação do pânico moral. Este mecanismo evocava a proteção da família, das crianças, da ordem, da moral e da propriedade privada. Tratava-se de um discurso de bases misóginas e LGBTfóbicas por admitir apenas *um* modelo de família, versando sobre o papel "natural" da mulher dentro de um ambiente familiar, doméstico e cis-heterossexual. Esse discurso foi utilizado durante o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma e favoreceu as práticas neoliberais impostas pelas reformas do Governo Temer e a consequente diminuição de serviços ofertados pelo

Estado. Já encontrava, no então deputado Jair Bolsonaro, um representante das intolerâncias às minorias sociais.

O bilhete em alusão a Bolsonaro (Imagen 1) fez, por si só, a ligação entre o discurso conservador de um estudante secundarista e a figura pública que representava esse discurso mais proeminentemente em 2016. Nesse sentido, ainda que o projeto tenha sido encerrado há 7 anos, seus resultados ainda fornecem material para reflexão sobre a investida neoconservadora contra pautas sociais impreverivelmente políticas que são as pautas feministas e as teorias que buscam desnaturalizar noções de sexo, gênero e sexualidade. Entendemos que a ofensiva contra a pauta de gênero foi uma questão aglutinadora fundamental para o avanço do neoconservadorismo no Brasil com o apoio popular.

O pânico moral, como evidenciado neste estudo, foi estrategicamente mobilizado para fazer avançar pautas conservadoras. Esse cenário favoreceu propostas dessa natureza retrógrada, potencialmente fascistas, como o Escola Sem Partido, em seu clamor a favor das "crianças" e contra o perigo que representava a falácia, amplamente difundida, da ideologia de gênero. O projeto CineDebate demonstrou como a escola se torna um microcosmo que reflete e, por vezes, amplifica esses momentos de tensão social e política. É, portanto, possível analisar eventos do passado em confluência com o que se observa no presente, não no intuito de advogar a favor de tentativas de previsão social, mas para refletir sobre os caminhos percorridos para se alcançar determinados fins, conscientemente ou não.

Não abordamos, neste artigo, a influência do neopentecostalismo nesse cenário, ainda que ela não deva ser ignorada quando se busca compreender o neoconservadorismo e seu espaço dentro das escolas. "Qual a influência das igrejas na mentalidade dos(as) jovens?" Não foi uma pergunta que buscamos responder. O dado que possuímos, contudo, atesta que a religião dos(as) 'antagonistas' é tão diversificada quanto poderia ser. Contudo, se aludimos ao cenário nacional para entender a objeção da qual tratamos, nada mais coerente que apontar como relevante o fato de que o nacional vem sendo influenciado pelo crescimento do número de pastores evangélicos fundamentalistas em cargos políticos relevantes no governo. Neste artigo, optamos teoricamente por um outro caminho, sem, todavia, desprezar a aproximação entre religião e política que vemos acontecer no Brasil há alguns anos.

É crucial ressaltar, no entanto, que apesar das manifestações de antagonismo observadas, o projeto também gerou impactos positivos significativos. Como detalhado ao final do texto, a maioria dos(as) estudantes que participaram das sessões de exibição aprovaram os filmes da grande temática de gênero, especialmente no que tange à abordagem de questões de gênero e sexualidade. Esta maioria expressiva demonstra que, para a maior parte dos participantes, a atividade não apenas foi bem recebida, mas também serviu como um importante instrumento educativo, promovendo reflexão crítica e empatia.

O caráter político deste texto e das intervenções educacionais — como o projeto de extensão aqui debatido — justificam-se intrinsecamente às suas atividades. Por um lado, a extensão universitária tem caráter intervencionista e de aplicação prática do conhecimento que é cientificamente produzido dentro das universidades; e por outro, escrever não é uma atividade neutra. A escolha do objeto sobre o qual se escreve, o recorte que se irá buscar, a trajetória de vida de quem escreve: todos esses fatores estão presentes em um texto acadêmico. Quando tratamos de minorias sociais e suas conquistas — direitos e espaços — um texto científico será impreterivelmente político e situado. E um texto que se pretende feminista não pode trilhar outro caminho.

## REFERÊNCIAS

A PESTE da Janice. Direção: Rafael Figueiredo. Produção: Sabrina Campanella. Intérpretes: Sandra Alencar; Juliana Borges Rocha; Mariana Vellinho; Yarsin Tedesco; Gabriela Marques Iablonovski; Fernanda Maurici; Micaela Rocha. Roteiro: Cristina Gomes. Porto Alegre: Santa Rita Filmes, 2007.

A VISITA. Direção: Leandro Corinto. Produção: Marcelo Ferrarini; Beatriz Tanner; Fabio Martins. Intérpretes: Marcelo Ferrarini; Fernanda Ferrarini; Leandro Vieira; Kayky Gonzaga; Kaiki Luciano. Roteiro: Leandro Corinto. [S. l.]: Equipe 20, 2014.

ALTMANN, E. Olhares da recepção, a crítica cinematográfica em dois tempos. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 611-622, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/WM4sBLrzkk7G63cS434W8kg/#>. Acesso em: 4 dez. 2024.

ARRIGHI, G. Globalização e macrossociologia histórica. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 20, p. 13-23, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/HB7nMGdB5Xg6xYkRNsgWfQK/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BALIEIRO, F. F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, [s. l.], n. 53, p. e185306, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/KtpD5GkPYPjH69DZxw6VcL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BATISTA, N. C. S.; ATEM, L. M.; GEMELGO, F. A. K; GONÇALVES, L. J. M.; NOLASCO, L. R.; REGO, R. O. Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero: reflexões sobre a educação e a luta pela construção de uma sociedade justa. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 162-178, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/147234>. Acesso em: 7 out. 2024.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, F. Quem ganha com a onda ultra-conservadora que ameaça

a democracia no Brasil? **Portal Geledés**, São Paulo, 28 out. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/flavia-biroli-quem-ganha-com-a-onda-ultra-conservadora-que-ameaca-a-democracia-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/145515>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 maio 2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 10 dez. 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. Tradução de Patrícia Carmello; Vera Casa Nova. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 206-219, 30 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454/12311>. Acesso em: 4 dez. 2024.

EVOLUÇÃO da Família. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (43:38 min). Publicado pelo canal Café Filosófico CPFL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74uaghhoxns>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FEDERICI, S. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo, Boitempo, 2019.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 dez. 2024.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora da escola". Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/7Wdq4bkgMgjhQftjCYsRZz/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

GONÇALVES, J. “Queimem a bruxa!” Visita de judith butler provoca manifestações nas ruas de São Paulo. **Intercept Brasil**, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/11/07/judith-butler-bruxa-manifestacoes-sao-paulo-ideologia-genero/>. Acesso em: 7 out. 2024.

MELLO, F. C. A. Antropologia e escola: uma reflexão sobre a educação para a diversidade sexual e de gênero a partir do cine-debate. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31., 2018, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: ABA, 2018.

MELLO, F. C. A.; CARDOSO, M. G. C. Cinema, gênero e escola: uma reflexão sobre o trabalho feminino com estudantes. In: MUNDO DE MULHERES E FAZENDO GÊNERO, 13., 2017, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2017.

MENDONÇA, H. Queermuseu: o dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. **El País**, 13 set. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425\\_555164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html). Acesso em: 7 out. 2024.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boi Tempo, 2018. p. 3-13.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS, N. C. N.; FIAMENGUE, E. C.. A Falácia da “Ideologia de Gênero”: artimanhas neoliberais e o pânico moral para regulação de condutas. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 327-343, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/720>. Acesso em: 7 out. 2024.

SCHIAVON, M. **Xadrez das Cores**. São Paulo: Marco Schiavon Produções, 2004.

SCHNEIDER, D. **Parentesco Americano**: uma abordagem cultural. Tradução de Rodrigo Gomes Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. [2020]. Disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br>. Acesso em: 7 out. 2024.

SILVEIRA, D.; ALVARENGA, D. Taxa de desemprego entre mulheres atinge recorde de 17,9%. **O Globo**, 27 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/27/taxa-de-desemprego-entre-mulheres-atinge-recorde-de-179percent.ghtml>. Acesso em: 7 out. 2024.

SOCORRO Nobre. Direção: Walter Salles. Produção: Mini Kerti. Intérpretes: Frans Krajcberg, Socorro Nobre, Maria do Socorro Nobre, Franz Krajcberg. Fotografia: Walter Carvalho. Roteiro: Walter Salles. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 1995.

SPBANCARIOS. Mulheres são as mais castigadas na pandemia. Sindicado dos bancários, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://spbancarios.com.br/03/2021/mulheres-sao-mais-castigadas-na-pandemia>. Acesso em: 7 out. 2024.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Artigo apresentado ao Departamento de Ciências Sociais (DECISO) como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a conclusão da graduação no Curso Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em 2021.
- <sup>2</sup> A matéria pode ser vista em Silveira e Alvarenga (2021).
- <sup>3</sup> Dados de acordo com matéria publicada pelo SPBancários (2021).
- <sup>4</sup> Relatório completo pode ser acessado em Sempreviva (2020).
- <sup>5</sup> Sobre esse assunto, ver Federici (2019).
- <sup>6</sup> A matéria está disponível em Gonçalves (2017).
- <sup>7</sup> A matéria está disponível em Mendonça (2017).
- <sup>8</sup> O Supremo Tribunal Federal reafirmou a inconstitucionalidade do projeto Escola sem Partido em 2020, disponível em: <https://cpers.com.br/em-nova-decisao-stf-reafirma-inconstitucionalidade-do-projeto-escola-sem-partido/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

**Fernanda Carvalho de Azevedo Mello**

*nandacmello@hotmail.com*

Doutoranda em Antropologia Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Mestra em Antropologia - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco (PE) – BRASIL

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4932-7894>

# A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO POR MEIO DA WEBQUEST: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM AÇÃO

*EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND GENDER THROUGH WEBQUEST: THE EXTENSION CURRICULARIZATION IN ACTION*

**Bruna Agostinis<sup>1</sup>**

**Dara Cristina Sambugaro de Carlo<sup>1</sup>**

**Fabiane Freire França<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Paraná, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

## RESUMO

O enfoque da presente pesquisa reside em compreender como a produção de *WebQuest* (WQ) na formação inicial de Pedagogia pode contribuir para a promoção de uma educação em direitos humanos (EDH) e gênero, no contexto de uma prática educacional inclusiva, crítica, conscientizadora e dialógica. Além disso, busca-se averiguar se as WQs podem ser utilizadas como propostas de curricularização da extensão, por meio de discussões sobre EDH e gênero. Para tanto, realizou-se a análise de seis *WebQuest* produzidas por estudantes do curso de Pedagogia/licenciatura de uma universidade no interior do Estado do Paraná, avaliando-se seu vínculo com a extensão universitária. Utilizou-se a metodologia Estudo de Caso articulada à pesquisa bibliográfica, o que permitiu aprofundar e ampliar os estudos teóricos sobre a temática. O aporte teórico foi construído com ênfase nos pressupostos freirianos, nos referenciais voltados à Educação em Direitos Humanos e na utilização da tecnologia na formação docente. A WQ, por sua possibilidade dinâmica, interativa, interdisciplinar e intercultural, demonstrou-se um recurso viável para fortalecer a extensão entre a universidade e a comunidade, visando à educação em direitos humanos de maneira ampla. Considera-se que uma formação educacional voltada para a Educação em Direitos Humanos e gênero, aliada ao uso de novas tecnologias e com garantia de cidadania digital, pode favorecer a formação de indivíduos críticos, promovendo conscientização, pluralidade e respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** educação em direitos humanos; gênero; curricularização da extensão; *webquest*.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## ABSTRACT

The focus of this research lies in understanding how the production of WebQuest (WQ), in initial Pedagogy training, can contribute to the promotion of education in human rights (HRE) and gender, with regard to the practice of inclusive education, critical and dialogic. Furthermore, it aimed to find out whether the WQ can be used as extension curricularization proposals, through discussions of HRE and gender. To this end, six WebQuests were analyzed and their link with university extension, produced by students on the Pedagogy/degree course, at a university in the interior of the State of Paraná. The Case Study methodology was used in conjunction with bibliographical research, which allowed the deepening and expansion of theoretical studies on the topic. The theoretical contribution was developed with an emphasis in Paulo Freire, references focused on Human Rights Education and technology in teacher training. WQ, due to its dynamic, interactive, interdisciplinary and intercultural possibility, proved to be a possible resource for extension between university and community, in order to educate on human rights in a broad way. It is considered that educational training focused on Education in Human Rights and gender with the use of new technologies, as long as digital citizenship is guaranteed, can favor the training of critical people, in order to promote awareness, plurality and respect for differences.

**Keywords:** human rights education; gender; extension curriculum; webquest.

## INTRODUÇÃO

As tecnologias possibilitam o acesso a uma infinidade de conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula, e, por isso, não devem ser utilizadas apenas como recurso de apoio para o/a professor/a, muito menos de forma isolada. É necessária a orientação e mediação docente para que os/as estudantes saibam selecionar conteúdos que de fato contribuam para sua atuação na sociedade de maneira consciência, crítica e reflexiva.

Entre as tecnologias e seus usos em sala de aula, destacamos o potencial da *WebQuest* (WQ), criada na década de 1990 por Bernie Dodge. Essa metodologia se revela instigante como recurso didático pedagógico, pois a WQ se desdobra em processos de investigação de uma ou mais temáticas, orientando-se por meio de uma página na *internet* (Rossi; França, 2020).

Por seu caráter lúdico e não convencional, a WQ torna a investigação, as atividades e o conhecimento mais atrativos para os/as estudantes, além de possibilitar uma relação dialógica entre docentes e discentes, favorecendo a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1967; 1987; 1996). Segundo Moura (2013), as WQ rompem com padrões tradicionalistas e se tornam ferramentas versáteis para os/as docentes utilizarem no ensino.

O uso da *Webquest*, integrado ao currículo nas diversas etapas de ensino, mostra-se como uma maneira significativa de promover situações de aprendizagem. Essa metodologia de ensino pode ser orientada por uma problematização decorrente de situações reais, que, por sua vez, requer uma análise criteriosa e possibilita uma investigação prática, proporcionando saberes mais aprofundados e cientificamente embasados.

Por ser uma proposta flexível, adaptável e dinâmica, a *WebQuest* permite problematizar conteúdos curriculares comuns e potencializar a busca por uma educação libertadora, voltada para a formação crítica em relação ao meio social. A *WebQuest* também pode viabilizar discussões de temáticas atuais e pertinentes ao desenvolvimento de uma sociedade equitativa, inclusiva e que valorize as diversidades, sendo possível, por exemplo, integrar a Educação em Direitos Humanos e gênero, com o intuito de problematizar padrões sociais e culturais que persistem na sociedade.

Conforme França, Sasso e Cordeiro (2021), uma *WebQuest* consiste em uma página disponível na *Web* e oferece diversas vantagens devido à grande variedade de temas, faixas etárias, níveis, áreas de conhecimento e situações de aprendizagem para as quais pode ser adaptada. Nesse sentido, essa atividade educativa, que utiliza a *Internet* como principal fonte de informação, envolve propostas em que os/as estudantes exploram, pesquisam, desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo, e constroem conhecimento a partir da elaboração e divulgação desses recursos *online*.

Ao abordar a elaboração da WQ em todas as suas etapas e processos, o próximo passo consiste na divulgação e disseminação desse material *online*. Essa fase é necessária por inúmeras razões: a disseminação pode aumentar a visibilidade e potencializar o acesso a informações relevantes sobre um tema específico. Além disso, ao divulgar, é possível ampliar o impacto social da *WebQuest*, ao proporcionar um ambiente de reflexão e um diálogo mais amplo na sociedade. As WQ analisadas foram publicadas, e os *links* de acesso foram disponibilizados ao público por meio de divulgação em redes sociais. Os grupos encaminharam os links aos envolvidos no processo de criação das WQ, aos interessados da comunidade externa e à comunidade acadêmica.

Ao educar para os direitos humanos, almejamos romper com referenciais conservadores presentes na sociedade e combater práticas etnocêntricas, heterossexistas, machistas, homofóbicas, racistas e elitistas, contribuindo significativamente para a valorização da diversidade, o reconhecimento das diferenças e o combate às desigualdades sociais.

A utilização da metodologia *WebQuest* em sala de aula, aliada a temáticas como Educação em Direitos Humanos e gênero, tem como objetivo estimular a pesquisa científica, desenvolver o pensamento crítico, possibilitar a formação docente e promover a produção de materiais diversos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua divulgação para toda a comunidade.

Neste contexto França, Sasso e Cordeiro (2021) defendem o uso da WQ como um recurso didático favorável ao acesso a conteúdos científicos e reflexões sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no cotidiano das pessoas, desde que seja democratizado. O objetivo da utilização da *WebQuest* no ambiente escolar é tornar o aprendizado mais interativo e dinâmico.

A produção de *Websites* no formato de WQ pode atender a diversos públicos, considerando que as tecnologias estão presentes em diferentes áreas e são de fácil acesso. Essas produções são mais eficazes para difundir e propagar conhecimentos sobre temas relevantes e necessários, como Direitos Humanos, gênero e educação, que devem ser processos constantes na vida humana. Diante disso, a presente pesquisa busca averiguar se as *WebQuests* podem ser utilizadas como propostas de curricularização da extensão voltada para a Educação em Direitos Humanos e gênero para toda a comunidade.

Para esclarecer a proposta da pesquisa e a utilização da metodologia de ensino *WebQuest* para uma educação em direitos humanos no curso de Pedagogia, o presente artigo está organizado em cinco subseções: 1) Educação e Direitos Humanos na formação docente; 2) A *WebQuest* na formação humana: um viés dialógico na perspectiva freiriana; 3) Trilhas metodológicas da pesquisa; 4) Uma proposta de curricularização da extensão mediante o uso de *WebQuest* sobre Educação em Direitos Humanos e gênero; e 5) Considerações finais.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os Direitos Humanos constituem um conjunto de direitos fundamentais que competem a todo e qualquer indivíduo, independentemente de distinções de ordem individual, social e cultural, tais como nacionalidade, etnia, gênero, classe, credo, entre outras (Comparato, 1998; Benevides, 2001; ONU, 1948).

Segundo Comparato (1998), os direitos humanos se distinguem de outros direitos, pois são imanentes ao sujeito, próprios do ser humano, configurando-se, portanto como “[...] direitos universais e não localizados, ou diferenciais” (Comparato, 1998, p. 29). Para o autor, esses direitos representavam valores fundamentais para uma convivência humana e social, equitativa, justa, pacífica e respeitosa (Comparato, 2003).

Candau (2008) retoma a discussão na Conferência de Viena sobre a universalidade e a relatividade dos Direitos Humanos, ressaltando que, em diferentes países, a universalidade desses direitos é questionada, sendo muitas vezes considerada uma tradição europeia e expressão ocidental. A autora defende a necessidade de superar o debate entre o universalismo e o relativismo dos direitos humanos, propondo compreendê-los sob uma ótica intercultural e plural, que problematize as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, assim como a autora, compreendemos que não existe um padrão cultural único a ser seguido, sendo essencial ancorar-se em versões culturais mais abertas que promovam a igualdade no reconhecimento das diferenças.

Desse modo, as discussões sobre os Direitos Humanos e sua relevância devem, prioritariamente, estar articuladas ao âmbito educacional (básico,

superior e não formal), com o intuito de promover uma cultura em Direitos Humanos na sociedade. A educação deve ser vista como um meio indissociável e essencial à sociedade, formadora de sujeitos agentes de seu meio, conforme a máxima de Paulo Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação é, portanto, entendida como “[...] um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos [...]” (Brasil, 2018, p. 12), por ser em si um direito humano e por garantir consciência e acesso aos demais direitos do ser humano (Brasil, 2018).

Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013) destaca três dimensões fundamentais para a promoção da educação em direitos humanos: a compreensão dos direitos humanos e seus mecanismos de proteção; o cultivo de valores e atitudes que respeitem esses direitos; e a promoção de ações para defender e reparar violações desses direitos (Brasil, 2018). O sentido de educar para os direitos humanos é incutir nos sujeitos a consciência de seus direitos e deveres, promovendo um entendimento de que, para possibilitar uma sociedade equitativa e justa, é necessário reconhecer a responsabilidade coletiva.

Assim, o objetivo de educar para os direitos humanos visa desenvolver e consolidar uma cultura em direitos humanos que seja efetivamente praticada e vivenciada por todas as pessoas e em todos os espaços sociais, garantindo o exercício mútuo de equidade, respeito, inclusão, valorização das diversidades, responsabilidade, dignidade e liberdade. Todavia, esse processo exige constância e coletividade para fortalecer e consolidar o ideário Estado Democrático de Direito, expresso na Constituição Federal de 1988. Como afirma Paulo Freire (2001):

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da ‘briga’, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (Freire, 2001, p. 99).

Para Benevides (2001), a educação em direitos humanos constitui-se como um processo contínuo, constante e global, voltado para uma transformação cultural. Esse tipo de educação não deve limitar-se ao conhecimento de leis e à transmissão de informações; seu objetivo principal é formar valores, sensibilizar e conscientizar os envolvidos nesse processo (educadoras/es e educandas/as). Assim, “de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (Benevides, 2001, p. 8).

Nesse sentido, entendemos que a educação em direitos humanos, tanto no âmbito escolar quanto no universitário, deve ser o cerne do trabalho realizado, estando presente no currículo e abrangendo a formação inicial

e continuada de profissionais e da comunidade escolar. Assim, o uso das tecnologias, articulado à proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH), pode contribuir para a constância e continuidade desse trabalho. Compreendemos, portanto, que a *WebQuest*, com sua dinâmica e proposta flexível, amplia as possibilidades de integrar tecnologia e EDH nas práticas escolares e formação continuada de docentes.

## A WEBQUEST NA FORMAÇÃO HUMANA: UM VIÉS DIALÓGICO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Em sua obra *Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores*, Vera Candau e Sacavino (2013) descrevem elementos fundamentais para a formação humana. As autoras consideram que todo o processo pelo qual o/a educador/a passa em sua formação refletirá posteriormente em sua área de atuação. Dessa forma, durante a formação, é necessária destacar metodologias ativas e participativas que superem estratégias tradicionalistas e meramente expositivas, visando a construção coletiva e a participação do/a educando/a no processo de ensino.

Ao propor a metodologia *WebQuest*, atrelada aos direitos humanos e à formação docente, contemplamos os aspectos descritos por Candau e Sacavino (2013), visto que a *WQ*, por si só, rompe com padrões tradicionalistas, permitindo também o trabalho com um viés dialógico, destacado na perspectiva freiriana.

Enfatizamos que a dialogicidade, nesse processo de educar para os direitos humanos, conforme Paulo Freire aborda em diversas de suas obras (1967; 1987; 1996), torna-se imprescindível. A dialogicidade, discutida por Freire (1996), é um dos principais caminhos para uma educação libertadora, pois, na prática educativa o diálogo é entendido como uma troca entre os sujeitos desse processo, entre educador/a e educando/a. A dialogicidade, portanto, contrapõe-se à concepção de educação tradicionalista (bancária) (Freire, 1987), considerando que o conhecimento não é transmitido de forma unilateral; nesse processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos tanto ensinam quanto aprendem.

O processo dialógico, bem como o de ensino e aprendizagem, pode ser compreendido como uma via de mão dupla, em que há escuta mútua. Esse movimento configura-se como uma ação democrática, um ato de responsabilidade e respeito ao saber e à cultura do outro (Freire, 1993; 1996). “O diálogo, por isso mesmo, não nivelá, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (Freire, 2006, p. 118).

Salientamos que todo o processo que permeia a *WebQuest* – a saber, a elaboração, investigação, orientação e discussões –, por possuir um caráter problematizador e dialógico, pode ser trabalhado na perspectiva freiriana, sobretudo por seu objetivo final, que se constrói durante a produção desse processo, visando uma educação libertadora, crítica e reflexiva. Para França, Sasso e Cordeiro (2021, p. 329), “esse diálogo

propicia conhecimento científico como um ato político do ser humano em se libertar das amarras sociais que o designam ao lugar de opressão social”.

Ao se falar em inovação tecnológica e seu uso em âmbito escolar, é fundamental enfatizar, conforme França, Costa e Santos (2019), a necessidade de investimento na formação consciente e crítica dos/as educadores/as. Afinal, é essencial ampliar o acesso às tecnologias e mediar seu uso. Ressaltamos ainda que, devido à constante atualização e aos avanços nas tecnologias, essa formação deve ser contínua e não restrita ao nível de graduação, devendo compreender a dimensão humanista da tecnologia, conforme já previa Freire (1979).

A necessidade de investimento abrange a garantia de uma cidadania digital. Conforme Lima (2022, p. 8), é necessário “superar a visão neoliberal e tecnocêntrica de uso das tecnologias na educação e pensar a formação para a cidadania e cidadania digital”, o que implica o acesso a uma formação técnica, científica e humanista, além de garantir a equidade digital.

A utilização de tecnologias em contextos educacionais, seja na graduação ou na escola, deve ser consciente, de modo que adquiram caráter pedagógico, ou seja, estejam direcionadas a um ensino previamente planejado. O/a educador/a deve utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, explorando suas potencialidades para a educação (Araújo, 2005). De acordo com Rossi e França (2020), a metodologia WQ não deve ser compreendida como um simples conjunto de exercícios e/ou informações reunidas e divulgadas *online*.

A *WebQuest*, como metodologia na prática educativa mediada criteriosamente pelo/a professor/a, em uma perspectiva dialógica, possibilita o exercício da pesquisa-ação e forma estudantes pesquisadores/as, pois seu uso descentraliza a figura docente tradicionalista, favorecendo o diálogo e o processo de reflexão de ambos. Segundo Araújo (2005, p. 27), “A *WebQuest* é a aplicação de uma estratégia de aprendizagem por uma descoberta guiada por um processo de trabalho desenvolvido por alunos utilizando a Web. É um modelo de aprendizagem extremamente simples e rico para proporcionar o uso educativo da internet”.

Para a elaboração de uma *WebQuest*, é necessário seguir seis passos básicos, que devem aparecer em seu resultado final, conforme estabelecido por Dodge, citado por Rossi e França (2020). Esses passos consistem em: Introdução (breve apresentação da temática e fundamentação do processo investigativo, com o intuito de instigar o/a leitor/a); Tarefa (definição do que fazer e de que forma, tornando a interação com WQ criativa e atrativa); Processo (um guia passo a passo para realizar a tarefa); Recursos (fontes de informações para consulta); Avaliação (apresentação do resultado da tarefa); e Conclusão (síntese do que se pode aprender sobre a temática) (Rossi; França, 2020). Esses elementos, elencados por Dodge, podem passar por flexibilizações, adequações, acréscimos e/ou supressões, de acordo com as intenções de quem a construir.

No que se refere aos elementos para a produção da *WebQuest*, é essencial, percorrer o caminho metodológico trilhado para a realização da presente pesquisa, além de apresentar, posteriormente, uma análise estruturada das WQs produzidas pelos/as acadêmicos/as do primeiro ano do curso de Pedagogia, no período diurno, no segundo semestre de 2020, em uma universidade estadual do Paraná, na disciplina de Educação em Direitos Humanos e nos desdobramentos da atividade de curricularização da extensão.

## TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Os procedimentos teóricos-metodológicos do presente projeto se pautam nos princípios do estudo de caso, conforme defendido por Yin (2001) como “[...] uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

O estudo de caso, quando bem elaborado, potencializa a pesquisa sobre tecnologias educativas e se adapta a diversas situações, neste caso, a *WebQuest*. Conforme salienta Gil (2002, p. 54), essa metodologia permite ao pesquisador um “conhecimento amplo e detalhado” do objeto (caso) pesquisado.

Entendemos o estudo de caso como uma abordagem metodológica que contempla as investigações acerca das temáticas propostas nesta pesquisa, a qual busca avaliar, por meio das análises da produção das WQ, a potencialidade de seu uso como ferramenta educativa na disciplina de direitos humanos, na formação docente e na extensão com a comunidade externa, sob a perspectiva dialógica de Paulo Freire (1987).

Para a coleta de dados no âmbito do estudo de caso, segundo Yin (2001), é necessário atentar-se a certos princípios, sendo que a incorporação desses princípios aumenta substancialmente a qualidade do trabalho desenvolvido. A coleta de dados desta pesquisa foi organizada em duas etapas: a primeira refere-se ao mapeamento de textos publicados sobre a temática investigada e a segunda, à análise das *WebQuests* produzidas por estudantes do primeiro ano do curso de pedagogia/licenciatura, ambas articuladas às leituras que fundamentam esta investigação.

As *WebQuest* foram desenvolvidas no decorrer da disciplina de Educação e Direitos Humanos, ofertada no curso de Pedagogia por uma instituição pública, no segundo semestre de 2020, com carga horária de sessenta horas (60h), nos períodos matutino e noturno. A proposta da disciplina é desenvolver atividades de curricularização da extensão, com o intuito de promover a EDH nos mais variados espaços sociais. Diante disso, todas as WQ produzidas deveriam envolver uma instituição social, por meio de entrevistas semiestruturadas ou envio de questionários. Ao

final, o material produzido deveria ser apresentado à instituição ou à pessoa que contribuiu para a disciplina.

Vale lembrar que, devido ao período de isolamento por conta da Covid-19, as aulas, orientações e produções das WQ, assim como as entrevistas realizadas em seu desenvolvimento, ocorreram de forma remota, via *Google Meet*. As temáticas abordadas pelos/as estudantes contemplam os direitos humanos, abrangendo os direitos da população LGBTQIA+, das mulheres, da população negra, dos indígenas, da população idosa, e das crianças e adolescentes.

Cabe ressaltar que todas as produções desenvolvidas pelos/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia foram embasadas nas leituras teóricas realizadas durante a disciplina, em consonância com a busca de dados confiáveis na *internet* e com orientação da docente da turma. O processo para elaborar uma *WebQuest* não exige conhecimentos avançados em informática nem o uso de *softwares* complexos, sendo possível utilizar plataformas intuitivas, como *Google*, *blogs* e *e-mail*.

A elaboração das seis WQ desdobrou-se nas seguintes etapas: a) Leituras teóricas para compreensão e aprofundamento dos direitos humanos; b) Criação de um *e-mail* em comum para o grupo; c) Escolha da plataforma (neste caso, *Google Sites*); d) Seleção do modelo; e) Pesquisa; f) Adição dos conteúdos na plataforma (materiais, imagens, vídeos) e personalização (cores, fontes e tamanho); g) Revisão; e h) Publicação.

Devido à sua versatilidade e dinamismo, a WQ pode ser personalizada de várias formas, com diversas temáticas e *layouts*, quantas vezes o/a autor/a desejar. A plataforma utilizada possibilita também o trabalho coletivo entre os membros do grupo, mesmo após a finalização.

Como delimitação de análise, selecionamos as WQ produzidas pelos estudantes do período matutino. Ao todo, participaram da disciplina dezenove estudantes. A produção da WQ ocorreu em grupos ou duplas de forma colaborativa, com organização dos grupos conforme o interesse pelos temas. Inicialmente, o tema da população indígena ficou em aberto devido à dificuldade dos estudantes em obter conhecimento e acesso a esse público. No entanto, após conversas com a docente da disciplina e mediante suas indicações de leitura, um dos grupos de estudantes manifestou interesse pela temática.

## UMA PROPOSTA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO MEDIANTE O USO DE WEBQUEST SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Este tópico aborda o objetivo da pesquisa, que é investigar se as *WebQuests* podem ser utilizadas como uma proposta de curricularização da extensão, voltada para a Educação em Direitos Humanos e gênero para toda a comunidade.

No que diz respeito à função social da universidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem, na Resolução nº 07/2018, diretrizes para a extensão nas universidades, regulamentando o disposto na Meta 12.7 do PNE, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2018).

A Resolução nº 07/2018, em consonância com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), define que a extensão no ensino superior, integrada à matriz curricular, constitui-se em um processo que contempla a interdisciplinaridade, o caráter política, educacional, cultural, científico e tecnológico, a interprofissionalidade, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a transformação social e o impacto na formação dos discentes. Esse processo promove uma interação transformadora e dialógica entre universidade e sociedade.

Para Gadotti (2017), a inclusão da extensão no currículo acadêmico relaciona-se, por um lado, à inseparável conexão entre ensino, pesquisa e extensão no ambiente universitário e, por outro lado, à imprescindível relação entre universidade e sociedade, enfatizando o papel social da instituição e a relevância social do ensino e da pesquisa.

Essa relação entre academia e comunidade, discutida neste tópico, segue os pressupostos freirianos, que compreendem a extensão como uma ação cultural e de comunicação baseada no conhecimento e na valorização do ser humano como um “[...] ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas também não ignora tudo” (Gadotti, 2017, p. 2).

Dessa forma, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem [ser humano]-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1982, p. 36). Partindo desse pressuposto, a extensão universitária torna-se espaço que possibilita às pessoas envolvidas serem agentes de mudança, por meio da interação dialógica. Nesse contexto, Coelho (2015) destaca as contribuições da extensão universitária, incluindo a produção de novos conhecimentos e a qualificação de docentes e discentes.

A participação em atividades extensionistas permite aos estudantes, por um lado, aumentar seu engajamento social e desenvolver cidadania e, por outro, qualificar-se profissionalmente, tendo, na interação com a sociedade, fonte de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, sentindo-se, dessa forma, mais seguros para o exercício profissional após a diplomação (Coelho, 2015, p. 16).

Para verificar se as *WebQuest* cumprem o proposto e se estão em consonância com a concepção de extensão universitária, apresentamos, no tópico subsequente, a descrição da abordagem metodológica e do processo de criação das seis WQ, produzidas por estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade estadual do Paraná. Na

sequência, realizamos a análise e descrição das WQ elaboradas pelos acadêmicos, buscando compreender se essas produções atendem aos objetivos mencionados anteriormente e se podem efetivamente contribuir para as atividades de extensão universitária, promovendo a dialogicidade intercultural, articulando teoria e prática.

A primeira *WebQuest* analisada aborda os Direitos da Comunidade LGBTQIA+ e se destaca por sua estrutura criativa, interativa e de fácil compreensão. Os conteúdos estão organizados nas seções: introdução, entrevistas, tarefa, processos, avaliação, considerações finais e referências. O objetivo central da WQ é promover reflexões sobre as lutas e os preconceitos enfrentados pela comunidade LGBTQIA+ em uma sociedade predominantemente heteronormativa, ampliando o conhecimento dos leitores sobre a diversidades de gênero e os direitos da população LGBTQIA+, que devem ser assegurados e respeitados.

As alunas responsáveis pela WQ mencionam a ausência de legislações específicas no Brasil voltadas para essa população e enfatizam as leis já existentes como conquistas resultantes das lutas e resistências do movimento. A partir de notícias, eles destacam que, apesar dos avanços, ainda há muita discriminação, e reforçam a importância da continuidade da luta e da conscientização, incentivando o/a leitor/a a repensar práticas e refletir sobre a temática. Na WQ, são também abordados os meios para denunciar casos de homofobia, informando quais canais utilizar.

O grupo de estudantes realizou entrevistas com sete integrantes da comunidade LGBTQIA+. A transcrição dessas entrevistas foi disponibilizada, com a devida autorização, na WQ, visando divulgar para a sociedade os direitos e as resistências diárias das pessoas que fogem dos padrões heteronormativos. Compreendemos que abrir esse canal de comunicação para o público LGBTQIA+ foi considerado pelo grupo uma ação fundamental na busca por mudanças significativas, para que possamos alcaçar uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize todas as identidades e diversidades de gênero.

Na tarefa proposta, as estudantes sugerem a utilização de uma charge para a elaboração de uma atividade didática. Elas recomendam ainda materiais educativos, como vídeos do *Youtube* que aprofundam o entendimento sobre a temática. A avaliação inclui um formulário para que os/as leitores/as avaliem tanto o conteúdo tratado quanto a estrutura da WQ.

Ao destacar a visão de pessoas LGBTQIA+ nas entrevistas e demais conteúdos da WQ, as estudantes contemplam a comunidade como participantes ativos nos processos de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a disseminação do conhecimento sobre o tema. A proposta se estende a todas as pessoas, fortalecendo a conclusão das alunas ao afirmarem que todo ser humano, independente de gênero, sexualidade, raça e classe social, deve ter seus direitos e dignidade garantidos na sociedade. Elas sinalizam a necessidade de desconstruir a norma heterossexual e

de buscar igualdade de direitos, enfatizando o diálogo e o respeito como caminhos para uma sociedade mais inclusiva e sem preconceitos.

A *WebQuest* intitulada “Violência contra a mulher e feminicídio”, está organizada em seções como: página inicial; introdução; tarefa; leis; entrevista; avaliação; processo; sugestões e considerações finais. O enfoque principal dessa WQ é a conscientização sobre o feminicídio, o qual representa o desfecho fatal de várias formas de violência contra as mulheres, incluindo as violências física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, ressaltando a importância da luta pelo seu fim. As autoras descrevem cada tipo de violência e mencionam legislações relevantes, como a Lei 13.104/15 (Lei do Feminicídio) e a Lei Maria da Penha.

A *WebQuest* recomenda vídeos, séries, documentários e livros sobre o tema e apresenta a central de atendimento à mulher “Ligue 180”, destacando sua importância como canal de denúncia e prevenção. A tarefa proposta inclui a análise de um texto sobre relacionamento abusivo e da música “Camila, Camila”, da banda Nenhum de Nós. Em entrevista, uma advogada explora o conceito de feminicídio, sua relação com discriminação e poder, aspectos da Lei Maria da Penha, as complexidades da mudança social e a necessidade de políticas públicas abrangentes. São também discutidos o racismo e a luta das mulheres negras.

A *WebQuest* conclui que a educação, políticas igualitárias e empoderamento são essenciais para enfrentar a violência contra as mulheres. As autoras fornecem informações relevantes sobre a luta contra a violência e o feminicídio e abrangem a comunidade no conteúdo da entrevista realizada como uma advogada especialista no tema, que contribui para a busca por justiça, igualdade e respeito e se alinha com a proposta de curricularização da extensão.

Promover discussões sobre gênero é essencial para gerar reflexões sobre as causas da violência e a educação para as relações de gênero, destacando o papel de família, escola e outras instituições no convívio social. A extensão universitária pode disseminar conteúdos científicos que favoreçam uma compreensão ampla da temática, além do viés do machismo e preconceitos de gênero.

Veloso (2019) afirma que é urgente discutir gênero, pois ainda no século XXI, muitas violações aos direitos das mulheres persistem. Nessa perspectiva, temas como a sobrecarga de papéis assumidos por mulheres, abusos, assédios e outras violência que causam danos e constrangimento devem ser denunciados.

Essa relação demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim, do processo de socialização das pessoas (Zanatta; Faria, 2018, p. 108).

Zanatta e Faria (2018) abordam questões relacionadas à violência, machismo, superioridade masculina e desigualdade nos papéis sociais das mulheres, temas destacados na WQ. A permanência de resquícios históricos e ideológicos na sociedade manifesta-se em discursos que posicionam a mulher em condições de inferioridade. Assim, a WQ se torna uma ferramenta relevante na extensão universitária, possibilitando a disseminação de conteúdos científicos com temáticas urgentes.

A *WebQuest* “Enegrecer” foca nos direitos da população negra, promovendo a conscientização e combatendo o racismo. Organizada em etapas como introdução, entrevista, tarefas, processo, avaliação, considerações finais e referências, a WQ se inicia com uma reportagem sobre a ausência de políticas públicas e o racismo institucionalizado. Os/as autores/as demonstram como preconceitos ainda se perpetuam na sociedade atual, destacando a relevância da representatividade negra, das teorias e de ações que abrangem esse tema, frequentemente negligenciado. A entrevista com uma historiadora aborda questões raciais e suas experiências como pesquisadora negra na universidade, explorando interseccionalidades de classe e gênero.

A entrevistada enfatiza a necessidade de reconhecer essa diversidade para a formulação de políticas públicas que combatam a desigualdade racial e o racismo, além de combater a ideia de superioridade branca que permeia a sociedade. Ela compartilha uma experiência pessoal de racismo na escola e destaca que educadores/as devem se preparar para lidar com questões étnicas, raciais e de gênero. Na tarefa os/as estudantes indicam na tarefa leituras, músicas, vídeos, filmes e influenciadores, sugerindo que o/a leitor/a incorpore narrativas da comunidade negra no cotidiano e posteriormente compartilhe a experiência. Na avaliação, deixam um espaço para que leitores/as da comunidade acadêmica e interessados/as possam contribuir com a *WebQuest*.

Essa WQ coloca em evidência a voz do/a leitor/a e a perspectiva da entrevistada, alinhando-se aos objetivos da extensão universitária, ao tornar o sujeito um agente ativo de mudança e promover uma relação dialógica com a comunidade, sobretudo no espaço de troca e aprendizagem proporcionada pela entrevista. Esse processo dialógico, que inclui a comunidade como participante, destaca a importância da educação e da conscientização sobre questões raciais. Assim, a WQ “Enegrecer” promove um espaço de valorização da negritude, incentivando a desconstrução do racismo institucionalizado por meio de vivências e saberes fundamentais para a sociedade atual. Essa WQ surge como ferramenta de conscientização e ação antirracista, reforçando a necessidade urgente de combater o racismo estrutural no Brasil.

A *WebQuest* “Direitos Humanos da População Idosa” é organizada em: início, introdução, recursos, processos, entrevista, tarefa; avaliação e considerações finais. A WQ começa questionando o/a leitor/a sobre os direitos de pessoas idosas, estimulando o interesse pelo tema. As autoras

apresentam informações de forma lúdica e didática, por meio de vídeos ilustrativos, curiosidades, legislação, o Estatuto do Idoso, e dados sobre o aumento da violência contra idosos durante a pandemia no Paraná, além de informações sobre meios de denúncia e programas voltados à população idosa.

Um destaque desta WQ é a entrevista com uma representante do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que explicita o trabalho da instituição no combate à violência contra idosos, desde a violência física até a negligência. Na tarefa, as autoras reservam um espaço para homenagem aos idosos/as. Na conclusão, ressaltam a importância do respeito e valorização deste grupo, incentivando a sociedade a garantir uma velhice digna. Com conteúdos acessíveis e uma abordagem ilustrativa, essa WQ cumpre a proposta de extensão ao disseminar conhecimentos sobre os direitos da população idosa. O/a leitor/a é convidado/a a desempenhar um papel ativo na promoção do bem-estar e na proteção dos direitos desse público.

A *WebQuest* “Direitos das Crianças e dos Adolescentes” organiza-se em: página inicial, introdução, sugestões de conteúdos, curiosidades, entrevista, dados locais, tarefa, avaliação processos, considerações finais e referências. Ela explora o conhecimento e a compreensão sobre os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, destacando a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos. A WQ destaca a importância de reconhecer as crianças como seres humanos com direitos garantidos, não apenas como preparação para o futuro. Ela apresenta dados locais sobre abuso e violência contra crianças no município, além de uma entrevista com uma advogada que discute a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, os desafios locais e a necessidade de conscientizar as famílias sobre a denúncia de casos de abuso.

Os/as autores/as sugerem materiais como séries, documentários e projetos voltados à proteção infantil. A WQ incentiva a participação dos leitores/as, permitindo expressarem suas opiniões e compreensão sobre o tema. Na conclusão, os/as estudantes sinalizam a indignação com as violências, mas também a alegria ao descobrir projetos destinados aos jovens e o desejo de que seus direitos sejam respeitados. Essa WQ, portanto, destaca-se como proposta de extensão, promovendo o envolvimento da população na proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

A *WebQuest* “Direitos da População Indígena” divide-se em: página inicial, introdução, entrevista, materiais complementares, tarefa, avaliação e considerações finais. Com o objetivo de promover a educação em direitos humanos, ela enfoca os direitos dos povos indígenas e suas culturas, abordando a educação escolar indígena. A entrevista com um historiador e geógrafo explora a diversidade cultural indígena e a luta contra a aculturação. As autoras disponibilizam materiais como vídeos educacionais, documentários, links para o Museu Nacional dos Povos

Indígenas, e uma cartilha que sobre a cultura indígena no contexto da pandemia. A tarefa consiste em um questionário sobre os conteúdos da WQ. Na conclusão, a necessidade de proteger os direitos indígenas, especialmente no que diz respeito à terra, educação e saúde, é destacada.

No aspecto extensionista dessa WQ, a entrevista, embora realizada por meio de um questionário curto e objetivo, traz a perspectiva e o trabalho de um pesquisador da área. O entrevistado, membro da comunidade local, apresenta reflexões relevantes sobre a população Indígena e seus direitos, contemplando aspectos históricos e culturais dos povos originários das terras de sua região.

Ao conectar a comunidade e abarcar conteúdos e análises necessárias sobre o tema, bem como ao apresentar a perspectiva de um convidado na entrevista, essa WQ cumpre o propósito da extensão universitária. No entanto, identificou-se a ausência de informações mais detalhadas para o/a leitor/a, como a apresentação de fontes ao longo das páginas da WQ e a descrição do processo de realização das entrevistas. Contudo, destaca-se que, devido à possibilidade de edição e ajustes constantes, essas lacunas podem ser preenchidas.

Observa-se que, embora organizadas de maneira distinta e abordando temáticas variadas, todas as WQ analisadas possuem uma interface interativa e didática, com caráter problematizador. Elas instigam o/a leitor/a a repensar práticas e direcionam para um caminho reflexivo. Os diálogos entre os/as estudantes autores/as e público proporcionam uma aprendizagem dinâmica, lúdica, objetiva e prática, utilizando materiais de fácil acesso, centralizados em um único espaço, o que possibilita sua adaptação para diferentes faixas etárias.

As seis WQ analisadas compartilham o objetivo de fomentar a conscientização e a reflexão do/a leitor/a, contribuindo para o conhecimento e promovendo o respeito e a convivência com as diversidades, além de reforçar a garantia dos direitos de todas as pessoas. Em comum, destacam-se a criatividade, a interação com o/a leitor/a ao longo das páginas, os espaços abertos para expressão livre e as entrevistas, presentes em todas as WQ. Ademais, todas as WQ evidenciam a relação entre direitos humanos e questões de gênero, seja ao entrevistar mulheres que atuam na defesa das diversidades, seja ao abordar como as questões LGBTQIA+, de raça, etnia, velhice, infância e adolescência atravessam as identidades de mulheres de forma interseccional.

Esses componentes, em consonância com as lutas, a história e os direitos humanos, além da divulgação de canais de denúncia contra violência, ampliam perspectivas e conectam pesquisas e estudos à sociedade. Os grupos de estudantes foram orientados a apresentar suas produções nas instituições e às pessoas envolvidas na elaboração das WQ, como parte do compromisso de devolutiva à comunidade. Foram também incentivados/as a divulgar suas produções em eventos acadêmicos, científicos e culturais, além de utilizarem redes sociais para ampliar o alcance.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As WQ proporcionaram aos discentes novas perspectivas sobre direitos humanos, gênero e as temáticas abordadas, conforme demonstrado em suas produções. Esse processo de criação e estudo motivou, desafiou e despertou nos/as acadêmicos/as a postura de pesquisadores/as, promovendo o diálogo, a coletividade, a autonomia e a criatividade, além de possibilitar reflexões críticas ao longo da construção da WQ.

Nesse contexto, a WQ voltada à comunidade LGBTQIA+ destaca-se por promover educação e conscientização sobre diversidade, direitos e inclusão, atingindo não apenas os/as integrantes desse grupo, mas a sociedade em geral. A WQ que aborda os povos indígenas contribui para a valorização de tradições e línguas indígenas, além de incluir uma entrevista com um historiador local que apresenta a trajetória indígena no estado do Paraná e regiões próximas, ampliando o conhecimento sobre o tema.

A WQ que trata dos direitos das mulheres e da violência apresenta materiais que refletem os efeitos e as consequências das diversas formas de violência. Já a WQ voltada à população idosa aborda direitos fundamentais, como acesso à saúde, moradia e proteção contra abusos, além de promover o conhecimento sobre as leis que os protegem. Por sua vez, a WQ sobre temas como violência, *bullying* e discriminação, fortalecendo o engajamento social por meio dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. A WQ intitulada Enegecer retrata os direitos da comunidade negra, abordando história, luta e representatividade, ao incluir figuras do movimento negro para inspirar e fomentar reflexões sobre racismo e desigualdade social e direitos.

Salienta-se que todas as WQ analisadas contemplam a proposta da curricularização da extensão ao atrelar discussões pertinentes de forma didática e interativa, abrindo espaço para diálogo com a população. Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão promove a disseminação de conhecimento confiável e pode ser um ponto de partida para ampliar perspectivas sobre problemas sociais e políticas públicas.

Ressaltamos a pertinência e a urgência de ampliar as discussões sobre os direitos humanos, evidenciando vozes historicamente silenciadas por uma sociedade estruturada em preconceitos, discriminação e opressão a grupos socialmente excluídos e marginalizados. Todas as WQ analisadas enfatizaram a diversidade, abordando questões relacionadas à população idosa, aos direitos de crianças e adolescente, aos povos indígenas, à comunidade LGBTQIA+ e à população negra.

Nesse contexto, abre-se um amplo leque de oportunidades para incluir a temática de gênero, que se apresenta como uma questão necessária e urgente. Destacamos ainda que as WQ, ao dialogarem com os direitos humanos, priorizam dar visibilidade a comunidades historicamente marginalizadas, desconstruindo preconceitos e desmantelando pensamentos estruturais e naturalizados que persistem na sociedade.

Nesse sentido, as *WebQuest* e os temas abordados buscam mobilizar uma práxis pedagógica emancipatória e autônoma.

A curricularização da extensão, realizada pelas universidades, não deve se limitar à produção e socialização de atividades pontuais e desprovida de significado. É fundamental que se baseie em uma relação dialógica, caracterizada por um processo de construção social do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das classes populares e à promoção da educação, do respeito e da dignidade.

Consideramos, portanto, que a metodologia de ensino WQ pode viabilizar uma relação dialógica entre universidade e sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para a pesquisa e a extensão diretamente vinculadas à comunidade. Essa abordagem permite um movimento de ação-reflexão-ação, possibilitando que a universidade, em conjunto com a comunidade, produza conhecimentos relevantes e transformadores.

Assim, a proposta de educação em direitos humanos, articulada às tecnologias, emerge como um elemento propulsor da construção social do conhecimento. Essa integração contribui para a disseminação de saberes, a valorização das diversidades, o respeito mútuo e a convivência em um contexto escolar que privilegia o diálogo intercultural e a escuta ativa. Conforme preconizado por Freire (1996), essa perspectiva visa promover a aceitação e o respeito às diferenças, configurando-se como um pilar essencial para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita. Contribuição da Metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 11-46.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Selecta**, [s. l.], v. 6, p. 43-50, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001125510>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpr. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, jun./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COELHO, Geraldo Ceni. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamentos dos direitos humanos**. São Paulo: LTR, 1998.

FORPROEX. **Carta de São Bernardo**. São Bernardo: FORPROEX, 2016.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa F.; SANTOS, Renata O. dos. As novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 645-661, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654687>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FRANÇA, Fabiane Freire; SASSO, Andrea Geraldi; CORDEIRO, Aline Fernanda. Educação em Direitos Humanos: um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Communitas**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 312-333, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4645>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem e ensino nos estágios pedagógicos. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2001, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: [s. n], 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Trad. de Moacir Gadotti; Lilian; Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 31, p. 1-16, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MOURA, Paulo Roberto Britzke de. WebQuest como abordagem metodológica na formação de professores como ferramenta na transmissão do conhecimento cientificamente elaborado. **Cadernos PDE**, [s. l.], p. 1-27, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; FRANÇA, Fabiane Freire. “Gênero e diversidade na escola”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. **Educa Online**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 50-80, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2020-3/g%C3%AAnero-e-diversidade-na-escola-uma-proposta-de-webquest-como-subs%C3%ADdio-pa>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VELOSO, Thais Parizzi. **A Lei do Feminicídio**: a trajetória feminista, o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e a função social da norma penal. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de pós-graduação em direito, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019. Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/22082019\\_194524\\_thaisparizzveloso\\_ok.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/22082019_194524_thaisparizzveloso_ok.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2001.

ZANATTA, Michelle Ângela; FARIA, Josiane P. **Violência contra**

a mulher e desigualdade de gênero na estrutura da sociedade: da superação dos signos pela ótica das relações de poder. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador. v. 4, n. 1, p. 99-114. jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/4209>. Acesso em: 20 mar. 2024.

**Bruna Agostinis**

*brunaagostinis22@gmail.com*

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Paraná, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-7071>

**Dara Cristina Sambugaro de Carlo**

*dara.sambugaro@gmail.com*

Atendente terapêutica no Programa de Desenvolvimento e Aprendizagem na Associação de Pais e amigos dos Excepcionais  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Paraná, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9413-6230>

**Fabiane Freire França**

*fabiane.freire@ies.unespar.edu.br*

Docente do departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá, e do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9773>.

# LIGA SANKOFA: ESCREVIVÊNCIAS DE UM QUILOMBO ACADÊMICO

*SANKOFA LEAGUE: WRITING OF AN ACADEMIC QUILOMBO*

**Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil

## RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever e analisar a Liga Sankofa enquanto espaço de resistência, descolonização e fortalecimento de estudantes negras/es/os na universidade. A Liga Acadêmica de Relações Raciais – Sankofa foi criada no início de 2023, sendo coordenada por uma professora universitária negra e composta por um grupo de 50 pessoas negras, estudantes de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, elaborada por meio de escrevências e autoetnografia da coordenadora docente da Liga Sankofa. Em primeiro lugar, o artigo apresenta as ações da Liga Sankofa como quilombo acadêmico propagando saberes ancestrais africanos e indígenas, rompendo com perspectivas eurocêntricas e coloniais acerca do conhecimento. Em segundo lugar, o artigo aborda a importância das mulheres negras na Liga Sankofa. Como resultados, apontamos que houve um avanço na área das relações étnico-raciais na universidade a partir das práticas de extensão universitária promovidas pela Liga Sankofa. As aulas, cursos, palestras, oficinas, mostra de filmes e simpósios possibilitaram o fortalecimento de pessoas negras como pesquisadoras, profissionais e líderes, assumindo um lugar de autonomia e protagonismo de sua própria história. Por fim, concluímos que descolonizar a universidade é fundamental para pensarmos novos processos de construção de conhecimento para que a academia seja um espaço diverso, crítico, inclusivo e transgressor.

**Palavras-chave:** liga acadêmica; sankofa; relações étnico-raciais; extensão universitária.

## ABSTRACT

The objective of this article is to describe and analyze the Sankofa League as a space of resistance, decolonization and strengthening of black students at the university. The Academic League of Race Relations – Sankofa was created at the beginning of 2023, being coordinated by a black university professor and made up of a group of 50 black people, students at a public university in the interior of Minas Gerais. Methodologically, this is a qualitative and exploratory research, prepared through writings and autoethnography by the teaching coordinator of Liga Sankofa. Firstly, the article presents the actions of the Sankofa League as an academic quilombo propagating ancestral African and indigenous knowledge, and breaking with Eurocentric and colonial perspectives on knowledge. Secondly, the article addresses the importance of black women in the Sankofa League. As a result, we point out that there has been progress in the area of ethnic-racial relations at the university based on the university extension practices promoted



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

n. 63 | 2024 | p. 163-180

by the Sankofa League. The classes, courses, lectures, workshops, film shows and symposiums enabled the strengthening of black people as researchers, professionals and leaders, assuming a place of autonomy and protagonism in their own history. Finally, we conclude that decolonizing the university is fundamental for us to think about new knowledge construction processes so that the academy is a diverse, critical, inclusive and transgressive space.

**Keywords:** academic league; sankofa; ethnic-racial relations; university extension.

## INTRODUÇÃO

O percurso desta pesquisa foi resultado de um aquilombamento acadêmico entre uma professora negra universitária e estudantes negras/es/ os. O racismo estrutural (Almeida, 2019) é resultado de séculos de opressão contra pessoas africanas em diáspora no Brasil, e impõe dificuldades no acesso e permanência de estudantes negras na universidade. Desse modo, nossa existência nos espaços de construção de conhecimento científico é fundamental para que haja uma pluralidade de pensamento, contribuindo para que as opressões históricas sejam derrubadas. Ou seja, nossos corpos, mentes e espíritos negros na universidade, representam um ato político de transgressão ao sistema colonial.

Por estarmos conscientes das artimanhas do racismo, machismo, capacitismo, lgbtfobia, xenofobia, em uma reunião com duas queridas alunas negras do curso de Psicologia: Alícia Siqueira e Carine Campos Santos, criamos a Liga Acadêmica de Relações Raciais - Sankofa no início do ano de 2023. A Liga tem sido coordenada por mim, uma professora universitária negra, e composta por um grupo de aproximadamente 50 pessoas negras, estudantes da universidade federal do interior de Minas Gerais. Caracteriza-se como um programa universitário dedicado a se aprofundar na área das relações étnico-raciais, no qual promovemos aulas teóricas, cursos, palestras, oficinas, mostra de filmes, rodas de conversa e simpósios. Além disso, temos o compromisso com a execução de projetos de extensão abertos à comunidade.

Seguindo esse raciocínio, as ligas acadêmicas são importantes espaços de extensão universitária voltados a proporcionar saberes teóricos, vivências práticas e integração social por meio de eventos acadêmicos, aulas e reuniões. Assim, as ligas promovem acolhimento, autoestima e autonomia de estudantes de graduação e pós-graduação e têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito universitário no Brasil, destacando-se pelo seu caráter participativo entre estudantes que desejam aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, bem como desenvolver habilidades profissionais essenciais. Configuram-se como organizações estudantis supervisionadas por docentes associadas/os a uma instituição de ensino e visam oferecer um contexto para que estudantes aprimorem seus estudos sobre uma área específica. Segundo Paulo Manuel Pêgo-Fernandes e Alessandro Wasum Mariani (2011):

[...] os pontos positivos que podem ser apontados em relação às atividades das ligas acadêmicas parecem ser preponderantes. As ligas representam uma chance a mais para o aprendizado, que acaba por ocorrer de uma forma mais dinâmica, já que as atividades são desenvolvidas pelos próprios alunos (Pêgo-Fernandes; Mariani, 2011, p. 1).

Neste artigo, amparamo-nos metodologicamente nas perspectivas de escrevências e de autoetnografia, as quais possibilitaram a elaboração de reflexões, memórias e vivências de nossas insubordinações na Liga Sankofa. A autoetnografia consiste em um método de pesquisa relacionado ao gênero autobiográfico de escrita. Desse modo, buscamos descrever e analisar as experiências pessoais a fim de compreendê-la culturalmente (Ellis; Bochner, 2000). Trata-se de uma autoetnografia de “caráter provisório, parcial e inventivo” (Silva, 2006, p. 21), desse modo, elaboro narrativas a partir de minha experiência enquanto coordenadora da Liga Sankofa, descrevendo cenas etnográficas que partem de contextos distintos. A autoetnografia pode ser entendida do seguinte modo:

[...] um método de pesquisa que: 1) utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças culturais, práticas, e experiências; 2) reconhece e valoriza as relações do pesquisador com os outros; 3) utiliza uma profunda e cuidadosa autorreflexão – habitualmente referida como “reflexividade” – para nomear e interrogar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político; 4) mostra “pessoas no processo de descoberta sobre o que fazer, como viver, e o significado de suas lutas”; 5) equilibra o rigor intelectual e metodológico, emoção, e criatividade; [e] 6) busca por justiça social e por uma vida melhor (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 1-2, tradução nossa).

A autoetnografia é uma forma de “escrita de si” (Foucault, 1992) que combina características da autobiografia e da etnografia. Desse modo, eu, professora negra universitária, escrevo e analiso minhas experiências pessoais de forma reflexiva. Compreendo também que minhas vivências influenciaram na construção deste espaço de extensão universitária, bem como fui atravessada pelas existências de 50 jovens negras/es/os, em especial, as mulheres pretas da Liga que foram colo e calor nos dias difíceis de resistência ao racismo institucional.

Esta pesquisa também se embasou em uma potente metodologia chamada escrevências, formulada por Conceição Evaristo, uma linguista e escritora afro-brasileira. Conceição Evaristo é uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio. Como pesquisadora-docente, desenvolve estudos que focam na literatura comparada. Assim, as escrevências foram o solo para a escrita deste artigo, porque foram também solo para nossas construções afro-subjetivas na Liga Sankofa. Conceição nos

ensina como resistir com leveza a partir de nossas artimanhas ancestrais. Nossas escrevivências simbolizam potência porque, para pessoas negras, a palavra é força, é energia, é axé. Desse modo, a Liga Sankofa atua como um portal de retorno às nossas raízes ancestrais africanas, possibilitando que relembremos quem somos, para além do que o racismo construiu como narrativa sobre nós. Estamos reescrevendo nossa história na universidade e problematizando as narrativas acadêmicas eurocentradas, as quais tanto nos objetificaram e invisibilizaram nossos saberes tradicionais. Seguimos fortes, escrevendo sobre nós, com todo o amor do mundo, curando nossas feridas por meio do afeto. De acordo com Conceição Evaristo, o conceito de escrevivências pode ser definido conforme o trecho elucida abaixo:

Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em Becos da memória é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade (Evaristo, 2017, p. 10).

À luz das escrevivências, este artigo tem como objetivo descrever e analisar a Liga Sankofa como espaço de resistência, descolonização e fortalecimento de jovens negras/es/os por meio da extensão universitária. O artigo está estruturado a partir da divisão em três seções: primeiramente, será apresentada a Liga Sankofa, um projeto de extensão universitária, considerada como um potente quilombo acadêmico de fortalecimento de subjetividades negras em estudantes e pesquisadoras/es, bem como espaço para processo entrada e de permanência de pessoas negras na universidade. Em seguida, este artigo versará sobre o papel crucial das mulheres negras pertencentes à Liga Sankofa. Por fim, apresentaremos as considerações finais do texto. Este trabalho não tem a pretensão de esgotar a temática, mas se configura como uma tentativa de somar esforços na luta de populações subalternizadas historicamente, como pessoas negras, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+. Esperamos também que este artigo motive outras pessoas negras no processo de criação, ou no fortalecimento de projetos de extensão nos campi pelo Brasil a partir de nossas próprias experiências subjetivas.

## LIGA SANKOFA: NOSSO QUILOMBO ACADÊMICO

*Recebemos, dos nossos ancestrais, a herança dos quilombos africanos, e deixaremos para os nossos descendentes a criação positiva do Quilombismo.*

*É esta a nossa celebração.  
(Abdias do Nascimento)*

A Liga Sankofa abrange o ensino, a pesquisa e a extensão, com a intenção de promover debates, a conscientização da população de Uberaba e desenvolver espaços de escutas, de rodas de conversa e divulgação de saberes. A Liga é composta por coordenação, constituída por uma diretora docente e por discentes na composição de: 1) direção geral, 2) direção de extensão, 3) direção de pesquisa, 4) direção de ensino, 5) direção de design e 6) direção administrativa. Todas as pessoas da coordenação são negras e, em sua maioria, mulheres. As reuniões e o programa da Liga são desenvolvidos de acordo com o cronograma estabelecido no início de cada semestre.

O objetivo da Liga Sankofa é promover discussões que fomentem o fortalecimento da memória ancestral africana a partir da extensão universitária. Tem como objetivos específicos promover a participação em seminários, cursos, congressos e debates que abordem o tema, e visa produzir trabalhos científicos para contribuir com a construção do conhecimento cultural que dialogue com os temas: cultura, raça, cor e etnia. Também busca desenvolver a difusão de conhecimentos voltados à cultura africana, afro-brasileira e indígena na universidade, como práxis educativa e de reconhecimento, valorizando a reconstrução de memórias de processos culturais das comunidades negras e indígenas. Outro aspecto da Liga Sankofa é difundir a noção de branquitude como uma racialidade construída historicamente enquanto ficção de superioridade, a qual produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos (Bento, 2022; Schucman, 2014).

Pretendemos apresentar, com este artigo, uma prática de extensão acadêmica resultante do aquilombamento entre pessoas negras em uma universidade: mulheres negras, pessoas negras LGBTQIAPN+ e pessoas negras com deficiência. Em outros termos, este estudo representa a diversidade negra produzindo extensão universitária, e também se nutrindo existencialmente das ações da extensão universitária afrocentrada em suas vidas. O nome da Liga foi inspirado pelo adinkra Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer), o qual se origina de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.

O Adinkra inspirou a criação da logomarca da Liga Sankofa, sendo produzida por Sara Santos Dias Costa, integrante da equipe do design da coordenação. Esta imagem representou para nós, o mais profundo vínculo entre pessoas negras na universidade, pois com a delimitação do nome e do material gráfico da Liga Sankofa, nós nos aproximamos em torno de um objetivo em comum, além de sinalizarmos para pessoas não-negras na

universidade, que estávamos conscientes acerca das tramas e armadilhas do racismo estrutural e institucional. Abaixo segue a imagem de nossa logo:

**Figura 1** – Identidade visual da Liga Sankofa.



**Fonte:** Instagram @larer.utm.

Desse modo, a Liga Acadêmica Sankofa tem atuado como importante espaço de extensão universitária responsável por oferecer ferramentas para que estudantes possam tornar-se negras/es/os, ou seja, denegrir<sup>1</sup> os saberes dentro da universidade. Para isso, proporcionamos recursos psicológicos, sociais e culturais para que as pessoas integrantes da Liga Sankofa desenvolvam a capacidade de agenciar suas próprias vidas com autonomia, ou seja, por meio da perspectiva da afrocentricidade difundida por Molefi Kete Asante (2009). Sendo assim, esta extensão universitária não foca suas ações nas consequências avassaladoras do racismo em nossas vidas, mas procuramos reforçar todas as potencialidades e grandes feitos que a história narrada pelo viés eurocêntrico fez questão de apagar. Dito de outro modo, o ponto central é a narrativa africana em perspectiva pré-colonial (Asante, 2009; Oyéwùmí, 2021).

Seguindo esse raciocínio, muitas aulas da Liga Sankofa buscaram trazer elementos da cultura dos povos yorubas, dos povos bantos e da ancestralidade afro-brasileira, a qual se construiu a partir de elementos muito singulares. Evidenciamos nossas raízes a partir do resgate de saberes tradicionais e a partir de construções afetivas. Nossos encontros evidenciavam a circularidade, a oralidade, a memória, a musicalidade, o comunitarismo e a energia vital/axé (Oliveira, 2007). As práticas de extensão da Liga Sankofa estiveram assentadas em nossa própria história, o que é fundamental para a união do povo negro em diáspora. De acordo com Cheikh Anta Diop, historiador, antropólogo, físico e político senegalês:

É preciso conhecer a história dos outros, mas é preciso primeiro conhecer a si mesmo. Porque se não um povo que perde a sua memória histórica se torna um povo frágil, um povo sem união. É a consciência histórica que nos permite sermos um povo forte (Diop, 1974, p. 93).

Pensando em tal aspecto, na Liga Sankofa as pessoas negras não são “recortes”, mas o centro das teorias e práticas. Assumimos lugar de sujeitas construindo o nosso presente por meio de práticas de extensão universitária, apesar de todo passado de violência colonial. Tal posicionamento foi possível porque incorporamos a noção de que somos pessoas negras na universidade, ou seja, os processos de subjetivação se desviaram da noção de mito da democracia racial, tão impregnada na sociedade brasileira.

Nesse aspecto, acreditamos que o mito da democracia racial nas universidades pode corroborar para a negação de hierarquias sociais e de privilégios que alicerçam as dinâmicas sociais. Segundo Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2004, p. 89).

Por se tratar de uma extensão composta por estudantes negras/e/os, a Liga Sankofa também se dedica a oferecer assessorias acadêmicas para que haja um fortalecimento do povo negro no contexto acadêmico, a fim de romper com as barreiras do racismo institucional. Desse modo, estimulamos a produção científica por pessoas negras, a partir de referenciais que sejam afrocentrados, ou perspectivas interseccionais de decoloniais do conhecimento. Em função do racismo estrutural que afeta a autoimagem e o sistema psicológico de negras/es/os (Chaveiro, 2024), há muitas barreiras que dificultam a escrita e a produção científica deste grupo de pessoas.

Sabendo disso, a equipe da Liga Sankofa promoveu vários contextos em que discutíamos sobre aspectos sociológicos da ciência. Os frutos puderam ser notados, pois nos aquilombamos para que nossas produções científicas pudessem divulgadas, aumentando a autoestima de estudantes

negras/es/os. Entendemos que a construção de pesquisas científicas a partir de nossos próprios valores culturais requer um processo de descolonização subjetiva (Fanon, 2008; Chaveiro, 2024) para transgredir ao sistema colonial que impôs uma noção de universalidade e hierarquia do pensamento europeu e ocidental em detrimento de saberes africanos e indígenas.

Sobre esse ponto, a autora Sueli Carneiro (2005) utiliza conceitos como epistemicídio para propor uma compreensão das práticas discursivas racistas no Brasil. A autora demonstra a existência de um contrato social que selo um acordo de exclusão social e subalternização dos negros, no qual o epistemicídio cumpre uma função estratégica de tecnologia do biopoder.

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2005, p. 97).

A Liga Acadêmica de Relações Étnico-Raciais - Sankofa é comprometida com a construção de uma sociedade antirracista. Desse modo estabelecemos objetivos consistentes e ações coordenadas que possam oferecer oportunidades de reflexão sobre a maneira como estabelecemos as relações étnico-raciais, considerando, sobretudo, as transformações do modo como nos posicionamos diante dessa pauta. Construir uma educação antirracista exige uma atuação sistemática em várias frentes: na seleção de materiais didáticos, na elaboração e no desenvolvimento de propostas pedagógicas, na formação continuada de educadores e demais colaboradores, na efetivação de políticas de ação afirmativa para a contratação de profissionais, na criação de programas para a inclusão e permanência de alunas e alunos negros e indígenas. Entendemos que uma universidade que se propõe a ser antirracista precisa pensar e desenvolver ações estruturadas para atingir seus objetivos.

**Figura 2** – Primeira aula da Liga Sankofa em 20 de julho de 2023

**Fonte:** Instagram @larer.ufmt.

Em muitos de nossos encontros e reuniões, falávamos de como esse



espaço de extensão universitária representava um quilombo acadêmico para estudantes negras/es/os. Segundo Abdias do Nascimento, poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, fundador do Teatro Experimental do Negro, o quilombo (2009), se baseia: “na reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (2009, p. 205) do negro brasileiro com os seus. Abdias afirma o seguinte:

Direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. O quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade negra para podermos sobreviver numa sociedade racista (Nascimento, 1982, p. 32).

Este aquilombamento acadêmico se tornou possível em função do estabelecimento de políticas afirmativas no ensino superior público brasileiro nos anos 2000 foi amparada por meio da Lei Federal nº 12.711/2012 (comumente reconhecida como Lei de Cotas), tornando-se uma ferramenta potente de reparação e um importante marco político para a história da ampliação do acesso ao ensino superior por pessoas negras e indígenas no Brasil. Desse modo, a Lei de Cotas possibilita a democratização do acesso ao ensino superior no país, ou seja, há mais pessoas negras nos bancos das universidades, o que justifica a necessidade e urgência da ampliação de projetos de extensão coordenados por docentes e discentes negras, e direcionados às pessoas negras na sociedade brasileira.

Silvio Almeida em seu livro, *Racismo Estrutural* (2019) propõe que o racismo apresenta duas dimensões: 1) uma dimensão estrutural, a qual está alicerçada nos sistemas jurídicos, políticos, econômicos e ideológicos, resultando na subalternização histórica do povo negro; e 2) uma dimensão institucional, que se desdobra no âmbito de alguma organização específica,

revelando processos de tratamento diferenciado e violências aos corpos negros que tentam acessar esses espaços. Desse modo, a Liga Sankofa atuou de forma que estudantes negras/es/os pudessem identificar e mapear práticas racistas, machistas, lgbtqiapn+fóbicas, capacitistas, etaristas, adultocêntricas, no âmbito acadêmico. Assim, pudemos traçar estratégias perspicazes para realizar extensão universitária que fosse contrária à perpetuação da colonialidade (Quijano, 2005).

A partir da Liga Sankofa, discutimos acerca dos seguintes temas: raça e racismo na constituição do sujeito (Negritude, Branquitude e Mestiçagem); epistemologias afrocentradas e epistemologias decoloniais; intervenção psicossocial para promoção da igualdade étnico-racial; movimentos sociais e políticas públicas de ações afirmativas; estratégias para promoção da igualdade étnico-racial; alcances e possibilidades do conceito de Interseccionalidade em Ciências Humanas; produção, exibição e políticas de visibilidade para indígenas, afrodescendentes e LGBTQIAP+; a noção de decolonialidade como campo emancipatório no que tange às relações de poder, saber e ser; sujeito geopoliticamente situados no eixo Sul; Eurocentrismo e Colonialidade.

A Liga Sankofa atuou de forma direta no combate ao racismo religioso e aos discursos de ódio, por meio de reuniões, palestras e encontros que abordem a história, o legado e a relevância das religiões afro brasileiras na atualidade. De acordo com Sidnei Nogueira (2020): “O racismo religioso quer matar a existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens” (p. 123). Foram organizados alguns eventos, como palestras, rodas de conversa sobre os itans de orixás e da potência da ancestralidade africana. Nos posts do instagram, também oferecemos informações sobre obras e autoras negras com contribuições importantes.

**Figura 3 – Cartaz dos eventos e posts do instagram.**



**Fonte:** Instagram @larer.uftm e colagem de Camila Reis e Laercio Oliveira.

Seguindo essas temáticas, foram realizados simpósios e encontros com os movimentos sociais da cidade. Todos esses eventos alcançaram a comunidade externa e acadêmica como participantes. No que diz respeito à relação ensino-prática, aulas preparatórias para a vivência da extensão foram ministradas a fim de aprofundar o entendimento da coordenação e das ligantes frente ao trabalho com a comunidade acadêmica e a comunidade externa.

## MULHERES NEGRAS NA LIGA SANKOFA

*“É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las forças. Pois as ferramentas do senhor nunca vão desmantelar a casa-grande. Elas podem nos permitir a temporariamente vencê-lo no seu próprio jogo, mas elas nunca nos permitirão trazer à tona mudança genuína.”*  
(Audre Lorde)

As integrantes da Liga Sankofa são, em sua maioria, mulheres negras. Cada uma delas com experiências peculiares de vida, trazendo seus saberes ancestrais na construção de estratégias para o fortalecimento do povo negro na universidade. Durante nossas reuniões de equipe, desvelávamos os atravessamentos mais íntimos de nossa existência. Algumas experiências, simplesmente, saltavam para fora em forma de palavras, e simbolizavam o quanto era importante para nós que as outras mulheres soubessem o que se passava ali dentro. Havia lágrimas, arte, comida, sorrisos, abraços e muito afeto em cada reunião. Além de ser um espaço de extensão universitária para a comunidade, a Liga Sankofa é também um lugar seguro de afeto entre nós, mulheres negras em uma universidade pública.

Na academia, sentimos, constantemente, um peso que paira sobre nós. O peso dos eixos de opressão, interseccionados nos marcadores de raça, gênero, classe social, religiosidade, orientação sexual. O medo de não sermos vistas como cientistas, pesquisadoras, como produtoras de conhecimento, e, por isso, termos nossas práticas silenciadas. O medo de não sermos validadas em nossas elaborações intelectuais. Diante desse sentimento tão complexo e fruto de séculos de opressões múltiplas, a Liga Sankofa, para mim, simboliza também um elo, ou seja, aquilo que nos “liga” em torno de ações institucionais de extensão, mas que cumpre com um papel que vai muito além da universidade. Na Liga, somos protagonistas de nossas histórias e podemos criar experiências potentes alicerçadas pela riqueza da cultura africana.

Nós nos inspiramos em muitas teóricas negras ao longo deste período. Uma delas, foi Audre Lorde, uma educadora e escritora negra, lésbica, feminista, mãe de dois filhos, que nasceu nos Estados Unidos em 1934. Assim como Audre Lorde, muitas vezes me vi como uma “irmã *outsider*” (Lorde, 2020a), ou seja, uma forasteira, uma intrusa, alguém bem distante dos vieses brancos, heterossexuais, cristãos e burgueses. Muitas vezes comentei com as alunas que, a depender de quem te elogia, você deve estar fazendo seu trabalho de maneira equivocada. Perder o medo de não ser amada por todas as pessoas é uma etapa importante para a reconstrução de nossa própria afro-subjetividade. Elucidávamos nossas diferenças e fazíamos dessas diferenças a nossa força. Somos mulheres com trajetórias muito distintas, cada uma de um canto do país, com desejos e anseios distintos. Porém, um objetivo comum nos atravessava: o desejo de construir possibilidades existenciais afrocentradas e permeadas de afeto. Sabemos que mulheres negras carregam em si uma força ancestral capaz de desestruturar os padrões engessados da colonialidade e, na união dessas forças que pensamos ser possível a elaboração de novos modos de resistência. Seguindo Audre Lorde:

Então não posso separar minha vida e minha poesia. Escrevo minha vida e vivo meu trabalho. E encontro verdades que espero sejam capazes de alcançar outras

mulheres, de levar riqueza, além das diferenças em nossas trajetórias, as diferenças no amor, no trabalho. Porque é no compartilhamento dessas diferenças que encontramos o crescimento. É no interior dessas diferenças que encontro o crescimento, se for honesto suficiente para falar de tudo o que sou, de meus amores, rancores, erros, assim como das minhas forças. Sinto, e aposto minha vida e meu modo de vida nisso, que nos fortalecemos quando fazemos aquilo que exige que sejamos fortes (Lorde, 2020b).

Muitas de nós da Liga Sankofa, somos mulheres negras, lésbicas e de axé (candomblé e umbanda), o que tornam as violências ainda mais nítidas. Na universidade, lutamos contra os negativos estereótipos endereçados a nós, por meio da proposição de eventos e ações educativas que tragam mais informações sobre as religiões de matriz africana, e que concedam o protagonismo às mulheres negras de axé. Um desses eventos foi o *Aláfia: Saberes Ancestrais*. O evento foi realizado na universidade e contou com a participação de Iyalorixás, Yawôs, Ebomis, Terno de Congado Penacho e artistas locais. No evento em homenagem à Iyalorixá Bernadete Pacífico, discutimos sobre a importância de reafirmar a luta pelo direito à terra e ao culto aos ancestrais africanos, além de refletir sobre a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que protejam os povos de terreiro.

Trouxemos textos que refletiram sobre o matriarcado a partir da sociedade yorubá em contexto pré-colonial como alternativa para se opor ao patriarcado. Por exemplo, discutimos o pensamento de Oyérónké Oyewùmí professora de Sociologia nos Estados Unidos, desenvolvendo pesquisa interdisciplinar nas áreas de sociologia de gênero e conhecimento, estudos africanos. Oyewùmí nos desperta o interesse sobre sentidos africanos para os discursos ocidentais de gênero. Sua obra nos convida a elaborar metacríticas profundas sobre o lugar das mulheres negras em sociedades coloniais.

Ser mulher negra em um país racista e machista como o Brasil é um enorme desafio. Temos consciência dessas dificuldades e nós apoiamos nas reflexões de Lélia Gonzalez acerca da perspectiva de “pensar “desde dentro” as culturas indígenas e africanas como resistência enquanto estratégia de ação (Gonzalez, 1983, 1988). Segundo essa oferenda teórica de Lélia, é imprescindível que nossa cultura, organizações políticas e sociais, idiomas, religiões, costumes, tradições, tecnologias e manifestações artísticas sejam ressaltados, como forma de fortalecer a negritude na sociedade brasileira. Partindo dessa premissa, pensamos desde dentro nossas ações de extensão universitária como maneira de manter nossos saberes na academia. Pensando desde dentro, não precisamos nos diminuir para caber nos moldes limitados do eurocentrismo no ensino superior.

Outro ponto que gostaria de destacar sobre nosso quilombo acadêmico, é a potência do amor como tecnologia ancestral de ensino e de aprendizagem na Liga Sankofa. O amor e a amizade entre pessoas negras tem sido um elo para curar nossas cicatrizes seculares. No desenvolvimento

da Liga Sankofa, em muitas reuniões de equipe, refletimos sobre várias teorias, movimentos estratégicos, posicionamentos políticos, tudo de maneira muito cuidadosa e sendo guiadas pelo amor pelo povo negro.

Segundo Bell Hooks:

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (Hooks, 2010).

Ser mulher e negra em uma sociedade racista, misógina e machista, tem sido um enorme desafio, mas apostamos na força de nossos elos mais nobres para que possamos nos fortalecer e deixar emergir em nós as memórias africanas mais sublimes e potentes. Através do amor por nós, por nosso povo, por nossas crianças, poderemos seguir vivendo em um terreno tão insalubre e opressor. As mulheres negras da Liga Sankofa representam a força de nossas antepassadas. Os afetos entrelaçaram nossa história na comunidade acadêmica. Afinal, foi através da reunião inicial de três mulheres negras que a Liga Sankofa pôde ser idealizada e concretizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo desenvolveu argumentos para afirmarmos que houve um avanço na área das relações étnico-raciais na universidade a partir das práticas de extensão universitária promovidas pela Liga Sankofa. As aulas, cursos, palestras, oficinas, mostra de filmes e simpósios possibilitaram o fortalecimento de pessoas negras como pesquisadoras, profissionais e líderes, assumindo um lugar de autonomia e protagonismo de sua própria história. Concordamos que as ações de extensão promovidas pela Liga Acadêmica de Relações Étnico-Raciais - Sankofa, visaram à reflexão e à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos/áreas da universidade em questão. São projetos que possibilitam a qualificação e o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem da instituição.

Evidencia-se, assim, o caráter antirracista das ações, que também pretendem oferecer subsídios para a atuação das/os jovens como multiplicadoras/es dessas informações em suas famílias e comunidades. Essa atuação em extensão universitária possibilita a democratização do conhecimento, na medida em que divulgamos o histórico racista na sociedade brasileira e a história africana contada pela narrativa das pessoas negras, e não dos colonizadores.

Nesse sentido, concordamos com a tese da autora Nilma Lino Gomes, a qual afirma que os movimentos negros são educadores da sociedade (Gomes, 2017), pois produz saberes nas esferas sociais, culturais e políticas, além de elucidar quais são as rebuscadas estratégias do racismo em nossa sociedade. Em suma, a Liga Sankofa se materializa como um movimento negro, o qual educa a comunidade acadêmica e a sociedade, reeducando a si mesma através da descolonização subjetiva e científica.

A Liga Sankofa como proposta de quilombo acadêmico buscou resistência ao racismo (Almeida, 2019), ao machismo, ao cisheteropatriarcado (Akotirene, 2018) e à necropolítica (Mbembe, 2018) através do artifício de extensão universitária. Desse modo, buscamos sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância da temática étnico-racial, oportunizando discussões sobre o reconhecimento e valorização das diversidades culturais, possibilitando a releitura e a valorização delas. As ações da Liga Sankofa atuaram no reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena e da diversidade da nação brasileira, em prol do combate ao racismo e à discriminação que atingem a nossa sociedade, particularmente, afetando os contingentes afrodescendentes e indígenas.

Buscamos educar para a formação de atitudes, posturas e valores que conscientizem e eduquem as pessoas a respeito de seu pertencimento étnico-racial, para a interação e construção de uma sociedade democrática, comprometida com a igualdade e com a garantia de direitos. Nesse sentido, em nossas ações, convidamos as pessoas brancas a pensarem seu lugar social como detentoras de privilégios simbólicos e materiais em uma sociedade racializada.

Este projeto de extensão universitária dialoga diretamente com o direito de pessoas negras e indígenas no combate ao racismo por meio da valorização e respeito à história e cultura afro-brasileira e indígena, com base na Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e a Lei Federal nº 11.645/08, que inclui o ensino da História e Cultura Indígena no sistema de ensino. Isto porque, muitas pessoas pertencentes à Liga Sankofa são estudantes de cursos de licenciatura e estarão, futuramente, atuando nas redes de ensino. Também oferecemos discussões acerca da valorização estético-política da identidade afrodiáspórica (Chaveiro, 2020), problematizando o racismo estético e seus efeitos ideológicos sobre a subjetividade de pessoas negras. Por fim, concluímos que descolonizar a universidade é fundamental para pensarmos novos processos de construção de conhecimento um espaço crítico, inclusivo e transgressor (Hooks, 2017).

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy H.; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography: understanding qualitative research*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Rio de Janeiro: Pôlen, 2019.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17 dez. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. **Cabelos crespos em movimento (s): infância e relações étnico-raciais**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. **Psicologia clínica africana: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora dialética, 2024. v. 1.

DIOP, Cheikh Anta. **The african origin of civilization**: Mith or Reality? Westport: Lawrence Hill, 1974.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **The handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 733-766.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexism na cultura brasileira". In: SILVA, Luiz Antonio Machado da et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília, DF: ANPOCS, 1983. p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6409966/mod\\_resource/content/2/2.%20Lelia%20Gonzalez\\_A%20categoria%20pol%C3%ADtico-cultural%20de%20amefricanidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6409966/mod_resource/content/2/2.%20Lelia%20Gonzalez_A%20categoria%20pol%C3%ADtico-cultural%20de%20amefricanidade.pdf). Acesso em: 17 dez. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, Bell. Vivendo de amor. **Geledés**, 9 mar. 2010. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180- artigosdegenero/4799- vivendo-de-amor>. Acesso: 15 mar. 2015.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: Escritos reunidos e inéditos. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Ubu, 2020b. *E-book*.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 13 jan. 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 93, p. 62-73, maio/out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556>. Acesso em: 29 jul. 2016.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora gráfica popular, 2007.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PÊGO-FERNANDES, Paulo Manuel; MARIANI, Alessandro Wasum. O ensino médico além da graduação: ligas acadêmicas. **Diagn. tratamento**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 50-51, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-592275>. Acesso em: 17 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

## NOTAS

<sup>1</sup> Nesta passagem, utilizamos o conceito de denegrir conforme elucida Renato Noguera: “Com o objetivo de desnudar o conceito de denegrir, palavra que literalmente só significa: tornar-se negra(o), isto é, enegrecer” (Noguera, 2012, p. 66).

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro

[mayllachaveiro@gmail.com](mailto:mayllachaveiro@gmail.com)

Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-105X>

# “WARAO NA UFAL”: A DIVERSIDADE NA EXTENSÃO EM DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM MIGRANTES INDÍGENAS VENEZUELANOS NO CAMPUS MACEIÓ

## “WARAO NA UFAL”: DIVERSITY IN EXTENSION IN INTERCULTURAL DIALOGUES WITH INDIGENOUS VENEZUELAN MIGRANTS AT CAMPUS MACEIÓ

**Edilma de Jesus Desidério<sup>1</sup>**

**Luiza Cristina Silva Silva<sup>1</sup>**

**Gabriela Kelly Pacheco dos Santos<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil

### RESUMO

Produto das estratégias pedagógicas, metodológicas e colaborativas articuladas para realizar práticas acadêmicas de Extensão, Pesquisa e Ações Curriculares de Extensão, foi exposto na Universidade Federal de Alagoas em 2022 a pauta da migração internacional indígena venezuelano abrindo uma importante brecha para o conhecimento sobre o tema e a problemática warao no município e nas ruas de Maceió. O objetivo do artigo é contribuir para o debate sobre a extensão universitária a partir da apresentação de experiências etnográficas que resultaram de projeto sobre a migração indígena venezuelana warao presente em Alagoas. A metodologia é de tipo qualitativa, de revisão documental e dos conteúdos publicados em meios digitais; realiza-se a análise das informações recopiladas nas ações de extensão que foram desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió, no período de 2022 e 2023. O resultado reforça a importância do trabalho colaborativo e das possibilidades geradas nos espaços de interação e vivências produzidos nas diversas ações criadoras de conhecimento e sensibilização sobre o tema migratório.

**Palavras-chave:** migração; diversidade; extensão; fronteira; enfoque transdisciplinar.

### ABSTRACT

The pedagogical, methodological, and collaborative strategies used to implement academic practices in Extension, Research, and Curricular Actions of Extension are the product In 2022, the Federal University of Alagoas hosted a presentation on international indigenous migration creating a significant gap in understanding about the subject and the warao issue in both the municipality and the streets of Maceió. This article aims to contribute to the debate on university extension by presenting ethnographic experiences The project focused on the migration of Venezuelan indigenous groups, warao, to Alagoas. The approach is qualitative,



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

n. 63 | 2024 | p. 181-202

involving reviewing documents and publishing content on digital media; the examination of the data collected in the extension measures developed at the Federal University of Alagoas, Campus Maceió, between 2022 and 2023. The outcome reinforces the significance of collaborative work and the possibilities created in spaces of interaction and experiences produced through various actions to create knowledge and awareness about the migration issue.

**Keywords:** migration; diversity; extension; border; transdisciplinary approach.

## INTRODUÇÃO

A Extensão, enquanto um dos pilares da educação brasileira, assim como a Docência e a Pesquisa, apresenta-se como um desafio acadêmico, seja pela limitação seja pela dificuldade na execução das ações. Nesse sentido, torna-se igualmente um desafio executar projetos, enquadrando-os em características específicas de tipo: extensão-ação, extensão-curricular ou extensão-teórica.

Diante disso, a argumentação e articulação de ideias que estarão postas neste trabalho parte da experiência de realização de três projetos submetidos a editais distintos, os quais foram: projeto de extensão, projeto de iniciação científica (Pibic) e projeto vivências artísticas. A intenção era contemplar o tema objeto dessas pesquisas: a migração venezuelana indígena warao com presença no Município de Maceió, Alagoas.

Este trabalho expõe ações concretas e traz uma reflexão teórica crítica e metodológica sobre o lugar da extensão como pilar na educação. Além disso, tem como objetivo contribuir para o debate a partir da apresentação de experiências etnográficas desenvolvidos por projetos sobre o tema da migração indígena venezuelana warao em Alagoas. A metodologia é de tipo qualitativa, concretizada a partir de revisão documental e dos conteúdos publicados em meios digitais como grupos de WhatsApp que, pela sua amplitude, tornam-se conteúdos públicos. As fontes dos dados apresentados neste artigo partiram das informações recopiladas nas ações de extensão, que foram desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió, no período entre 2022 e 2023.

Aplicam-se técnicas qualitativas baseadas em metodologias participativas e com ênfase nas ações, interações e, sobretudo, na situação das famílias migrantes warao em Maceió (Baskerville; Myers, 2004; Villasante, 1995).

Os projetos, no âmbito da diversidade, envolveram ações, agentes e atores, cursos, perfis estudantis, comunidades e populações, vinculando uma multiplicidade de conhecimentos, práticas e saberes experienciados durante o período de 2022 a 2023.

## METODOLOGIAS DE AÇÕES PARTICIPATIVAS NA EXTENSÃO (MAPEX)

Mais além de terminologias conceituais, o exercício metodológico foi de ajustes de experiências metodológicas, provadas conjuntamente entre o conhecer a extensão pelo modelo brasileiro e aprender novas formas de extensão vividas como experiências pelo projeto vinculação comunitária, do modelo de Educação Intercultural no México.

Metodologicamente, haveria um diferencial entre extensão e vinculação, dado que o segundo termo tem uma relação muito particular com a interculturalidade. No México, historicamente, tem havido em todas as Instituições de Educação Superior o desenvolvimento de um modelo que se delineia na perspectiva de envolver universidade e comunidade que são, segundo Alcántara (2004, p. 79), “constituídos para compartilhar, de determinada maneira, sua cultura e conhecimentos com o setor social que tem tido acesso à educação de nível superior”.

Nesse sentido, a partir da experiência com esses dois modelos (vinculação comunitária no México e extensão universitária no Brasil) foram estruturadas uma combinação de estratégia pedagógico-metodológica, as quais definiram-se como marco instrumental para os projetos realizados na UFAL; essa combinação trata-se da Metodologias de Ação Participativa na Extensão (Mapex).

Considera-se que um desenho metodológico, em si mesmo, contém uma infinidade de desafios que surgem, seja para a elaboração prévia seja para o trabalho de campo, em muitos casos como desafio, ainda mais quando utilizam-se novas ferramentas e métodos atualizados pelas novas tecnologias digitais, considerando a etnografia digital como método de pesquisa; Mercado (2012) chama a atenção sobre os múltiplos modos de recopilar informações de fontes primárias, com uso da etnografia virtual, aquelas conhecidas como webnografia, ciberantropologia, netnografia, entre outras que se incorporam às práticas.

A Mapex parte de métodos tradicionais como a etnografia e a observação participativa, combinando ferramentas com o uso das tecnologias digitais para entender os discursos e retóricas publicados na internet e em outros meios como o whatsapp. Dois elementos foram considerados na base das propostas, que são: a essência participativa e as decisões tratadas democraticamente em todos as propostas, processos e nas diferentes etapas de realização. É importante ressaltar que o objeto de estudo era a migração internacional warao e o produto acadêmico que estaria dialogando com todos os demais era o “projeto âncora”; ou seja, foi através do desenvolvimento do Pibic 2022-2023 que todas as atividades eram conduzidas para criar e implementar produtos e dinâmicas, de tal maneira que deveriam alimentar a explicação sobre a totalidade na problemática da migração Warao em Alagoas.

Nesse contexto, considerou-se as seguintes etapas como importantes dessas metodologias: a) Instrumentalização da observação participante; b) Investigação participativa, redesenhando um plano que combina métodos, metodologias e tecnologias digitais. A compilação de informações de campo se compartilhou e se ajustou às técnicas, mais ou menos flexíveis: a) da ação participativa da extensão em si mesma que implicava compartilhar e transmitir o sentido e o sentimento ante tal ou qual informação; e b) da avaliação e autoavaliação, estimando como feedback necessário e, em alguns momentos, importantes para redefinir estratégias, rotas e implementações de atividades, redigir relatórios, conjuntar ideias, debater pautas.

## **POR ONDE COMEÇA? ESCALAS DE MOBILIDADE MIGRATÓRIA WARAO NO BRASIL**

O Povo Warao, um dos cinquenta povos indígenas existentes e identificados no território nacional da Venezuela, são, tradicionalmente, habitantes do delta do rio Orinoco e, segundo dados do Unfpa (2006), essa etnia seria uma das menores em volume de população, indicando como a mais representativa a etnia wayúu (84%).

Segundo a literatura especializada, ocorre uma “heterogeneidade cultural dos Warao, advinda da multiplicidade de povos no período pré-colonial no Delta do Rio Orinoco e suas adjacências que os reuniam em torno de uma unidade linguística”; aspectos esses que têm caracterizado o povo indígena Warao (Yamada; Torelly, 2018, p. 65).

No Brasil, além do aspecto demográfico que destaca o movimento migratório transfronteiriço, estão as relações de vizinhança estabelecidas entre os residentes de municípios de faixa fronteiriça e cidades gêmeas na região amazônica, amplamente estudados principalmente em Roraima, por Rodrigues *et al.* (2008). Dessa forma, faz-se importante entender como essa mobilidade passou de um fenômeno conjuntural a um evento geográfico e populacional contingencial, evidenciado de maneira exponencial através dos inúmeros fluxos existentes na região transfronteiriça entre Brasil e Venezuela.

Ocorre nessa fronteira, historicamente, um deslocamento de pessoas que cotidianamente ou temporalmente realizam uma mobilidade circular (pendular), seja em decorrência das possibilidades de atuarem nas atividades de mineração, no comércio local e no setor de transportes, seja para atividades ilegais como o tráfico de mulheres, contrabando de combustível e câmbio ilegal de moeda (Rodrigues, 2009).

Considerando a contingência provocada pela situação política da Venezuela e que foi agravada pela pandemia, a partir de 2017 houve registros da presença migratória do povo warao em movimentos de deslocamento. Inicialmente, o movimento se deu dentro do próprio país, em seguida, houve o deslocamento para a migração rumo ao Brasil em suas diversas regiões a partir de 2018, que tem se intensificado em anos

recentes nos municípios, de 2020 em adiante, fazendo emergir uma série de discussões e pautas de estudos, pesquisa e análise por muitas disciplinas (Baeninger; Silva, 2018; Moreira, 2018).

A dispersão geográfica da migração indígena venezuelana warao ocorreu pela incorporação no programa do governo Federal, publicado por Decreto Presidencial, chamado “Operação Acolhida” (Brasil, 2018). Por meio da instrumentalização das diferentes estratégias de acolhimento, levou-se a cabo a federalização dos processos de tal modo que os fluxos logo se expandiram para outras regiões e capitais.

No Nordeste, as migrações das famílias warao ocorreram rumo aos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia e Alagoas, havendo ainda um fluxo muito menor e escassamente estudado que se deu no estado de Sergipe (Rosa, 2020).

Trazendo mais especificamente o caso da região Nordeste e do estado de Alagoas, foi considerado, para efeito de demonstração de estudos dos fatos e fenômenos sociais, a chegada de famílias migrantes venezuelanas indígenas Warao em Maceió em 2021; nesse presente contexto, tratou-se de uma emergência que acionou imediatamente a Secretaria de Assistência Social do Município (Semas) e gerou um desafio institucional pela falta de experiência com a problemática.

O marco institucional da Assistência Social, no estado de Alagoas e em Maceió, iniciou suas ações voltadas à proteção social dos migrantes venezuelanos, inicialmente pelo tema da Covid-19 e, posteriormente, pela mobilidade de warao no município desde 2022.

Tratou-se, portanto, de uma oferta de serviço de acolhimento institucional para migrantes e refugiados venezuelanos indígenas e não indígenas, oriundos de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Para tanto, elaborou-se um plano de trabalho que, após submetido à apreciação do Conselho Municipal de Assistência Social de Maceió, foi aprovado conforme Resolução CMAS nº 055/2022, publicada no Diário Oficial de Maceió, em 17 de agosto de 2022. A proposta de apresentação do plano municipal, em seu momento, teve como objetivo orientar todos os segmentos governamentais que prestavam atendimento às populações vulneráveis para que dessem assistência às pessoas migrantes nos processos de identificação, provisão de assistência e, preferencialmente, no acolhimento integral por parte do município que os recebesse (Barbosa, 2018; Acnur, 2019; Rosa, 2020).

Em Alagoas a elaboração do Plano visava atender ao Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (TAC), nº 001/2022, em que o município de Maceió e Arapiraca assinaram com o Ministério Público Federal e a Defensoria Pública da União para a execução da atenção às famílias migrantes warao, que chegaram no estado de Alagoas em um total de 13 famílias, como informa a Plataforma “Painel da Estratégia de Interiorização do Governo Federal” (OIM, 2022). É importante ressaltar que a necessidade de um plano de política migratória para os venezuelanos

não foi algo novo para alguns estados do Brasil, nem para os municípios e tampouco para Maceió. Nesse sentido, a Acnur publica em 2019 uma nota informativa sobre como os municípios deveriam receber os migrantes venezuelanos, incluindo-se indígenas.

A nota ressaltava que os municípios teriam um papel fundamental para uma política ordenada e segura, tanto no acolhimento dessa população, quanto para que houvesse uma resposta imediata e pudesse “articular uma coordenação efetiva entre os diversos atores engajados” (Acnur, 2019, p. 4). Precisamente, é nesse ponto do “engajamento” em que ocorre e ocorreram com muita frequência confusões de atribuições por parte dos órgãos envolvidos no acolhimento e, justamente por não haver diretrizes claras, ficando a critério subjetivo das instituições, do poder público e da cidadania aplicarem o tratamento que acharem conveniente.

A leitura sobre a xenofobia, discriminação por raça, principalmente, quando os fluxos migratórios visibilizam questões muito presentes no país, destacam-se os trabalhos publicados por Sidney Antônio da Silva, desde o âmbito disciplinar antropológico, sobre a chegada e acolhimento da migração, situação de vida precária e do trabalho que enfrentaram migrantes bolivianos em São Paulo e, posteriormente, discutindo aspectos como as redes de acolhimento no caso dos haitianos (Silva, 2017) e algumas publicações sobre o caso dos venezuelanos no norte do Brasil.

Sobre casos e tratos ou tratamentos (Desidério, 2018), frequentemente, cria-se um sistema de governança intersetorial que reunidos, tornam possível não só conhecer fortalezas das alianças de colaboração institucional, mas também a criação de estigmatizadas e articulações discriminatórias, deixando muito a vista aspectos como: atropelos de ações humanitária; ausência de livre acesso a informações sobre o acolhimento; ausência de colaborações efetivas entre os setores governamentais; falta de compromisso em compartilhar informação relevante para que se entenda, de maneira conjunta, o problema; e tomar as devidas decisões de maneira formal.

Na atualidade da produção do conhecimento científico, tem sido a ajuda das tecnologias digitais e móveis que auxiliam na recopilação de informações sobre determinada problemática; destaca-se como exemplo a etnografia em linha, inspirado em experiências de pesquisa antropológica com meios digitais, considerando como tem ressaltado Segata nos seus trabalhos, chamando a atenção sobre as tecnologias digitais e sua funcionalidade como infraestrutura acadêmica no fazer etnográfico (Segata, 2004; Segata; Segata, 2024).

O uso de tecnologias digitais na captura de conteúdos, imagens etc., tem provocado muitas discussões pelo âmbito da ética e do entendimento sobre a validade dos dados analisados. Para o desenho metodológico das ações de extensão, recupera-se a análise de retórica, atualizada pelas novas técnicas etnográficas com uso de metodologia aplicada pelas tecnologias digitais. Ajustam-se relatos anônimos, recuperados de redes sociais e, mais precisamente, pelos grupos de WhatsApp (Hine, 2015), com recopilação de

observações participantes, para construir o entendimento sobre a temática que se desenvolve nos projetos de extensão e pesquisa; para isso, foram revisadas metodologias baseadas na etnografia multissituada (Moraes, 2021; Ash *et al.*, 2028; Méndez; Aguilar, 2014), e de uso de material digital, principalmente, ao se tratar de olhares com enfoque transdisciplinar.

Resgatam-se, portanto, falas institucionais captadas em reuniões diversas, que se assistiu como membro do Comitê; inclusive, com a participação de bolsistas dos projetos. Tratava-se também de espaços com representações intersetoriais, governamentais e não governamentais, sendo todos aqueles que foram nomeados pela Portaria municipal; ou seja, falas de diferentes instituições, carregadas de intencionalidades, com uma imensa riqueza etnográfica.

Das retóricas que se destacam, recupera-se as que mais chamaram à atenção, dado que, em efeito, indicavam as contradições e conflitos nesse processo; tal caso foram as falas masculinas de representantes governamentais federais que teceram, em alguns momentos os seguintes comentários:

Eles (warao) têm que decidir, ou é imigrante ou é indígena. Mais a instituição não teria a obrigação de atendê-los e muito menos mantê-los, quando não damos conta nem dos nossos indígenas!

As opiniões de representantes da Casa refúgio que abrigava as famílias warao, também foram consideradas importantes nesse contexto de recopilação de informações para recuperar as posturas emitidas nos grupos de whatsapp. A análise considerou a cadeia de emissão e recepção das mensagens que provocavam um certo estranhamento, por serem falas femininas de pessoas que estavam prestando os serviços de acolhimento e por expressar posturas, inclusive, xenofóbicas. Isso ocorreu não somente em algumas ocasiões, mas reiteradamente, emitindo-as em grupos, como a opinião expressada com o seguinte comentário:

A situação é essa, ... eles vivem em casos de embriaguez! Todo final de semana a gente (Casa) cansa de receber reclamações e mais reclamações dos prédios vizinhos. Os próprios síndicos dos prédios ao lado já chegaram a chamar a polícia para isso porque não suportam o som alto e a gritaria de todos eles, e todas as vezes que bebem, eles são agressivos e quebram tudo dentro da casa, né! A Casa tem normas e a gente vai deixar tá (sic) quebrando tudo e ficar agredindo a gente? Não, não vai?... então assim..., é um caos (Falas da administração do abrigo, mensagem postada no grupo WhatsApp, abril 2023).

A Casa de acolhimento, através dos posicionamentos de alguns dirigentes, também gerava opiniões controversas e pouco éticas dentro do próprio Comitê, com falas de representantes que, por vezes, promoviam opiniões discriminatórias aos migrantes indígenas. Caso específico, foi o conteúdo postando no próprio grupo de WhatsApp do Comitê Municipal, tornando pública a fala de uma pessoa vizinha da Casa, síndica de um

prédio residencial que se localizava ao lado onde estavam abrigadas as famílias.

A mensagem traz muitos elementos para serem discutidos no contexto; não obstante, resgata-se a mensagem na íntegra entendendo que se trata de uma fala feminina, que em alguns momentos destaca sua postura sobre quem teria mais direito como residente e a diferença deles, evidenciando que os warao seriam apenas usuários daquele lugar.

Regressando ao tema das falas, recupera-se o seguinte relato que foi manifestado, por mensagem de whatsapp, executado na observação participativa em campo, cujos fatos sucederam dentro da Casa de refúgio, em uma situação na qual os relatos estimulam respostas por parte de residentes vizinhos da casa, por estar localizada em um bairro tradicional, nas proximidades do centro da cidade, onde vive uma classe média alta. As falas anônimas, diferenciadas por categorias de interlocutores de gênero masculino e feminino, foram captadas nas mensagens publicada no grupo de whatsapp, em datas muito próximas a meses específicos nos quais foram registrados conflitos dentro da casa. As mensagens que chegavam pelo celular evidenciaram aspectos subjetivos e xenofóbicos, como se mostra a seguir:

Meu Deus (fulana)! Eu tenho acompanhado! ...assim, porque a minha janela fica em frente a eles (ao abrigo) e eu acordo muitas noites assustada, sempre final de semana, onde se ouve gritos e muito barulho vindo de lá. E, o último domingo passado que eu acordei, de domingo para segunda, foi tanto grito! Eu digo, meu Deus alguém vai socorrer esse povo ai! Né possível, eu fiquei preocupada porque parecia que alguém estava matando. E eu fiquei na janela o tempo todinho, rezando e olhando para ver se chegava alguém para socorrer, mas não chegou ninguém. Mais hoje, de madrugada, também acordei já de manhã quase e acompanhando e vi quando a polícia chegou (Fala feminina anônima 1, mensagem repostada no grupo de WhatsApp, abril 2023).

Nesse entramado de estímulos, houve manifestações de apoio às falas discriminatórias. Assim, o discurso emitido pelas falas publicadas por mensagem de áudio tornou-se material importante para compreender as dimensões peculiares daquelas pessoas que participavam da chamada política de atenção migratória, como mostra o seguinte relato:

Éh! Infelizmente, né (fulana)? Assim, ... é ..., aqui, todo mundo está acostumado com essa paz aqui do Farol né? E onde a gente mora é muito sossegado, qualquer coisa assim anormal a gente se assusta. Eles podiam viver a vida toda aí se fossem calmos né, se não perturbassem a vizinhança mais, infelizmente, é isso: o álcool e, às vezes até droga também infiltrada né (...). Vieram de lá pra cá esse povo, mais aqui se comportam desse jeito! Eles assim ..., como eles

foram tão bem acolhidos né? Mas é isso, é a humanidade (Fala feminina anônima, mensagem repostada no grupo de WhatsApp, abril 2023).

A partir dessas situações conturbadas, a Casa acionou o Ministério Público e a Defensoria, para que eles pudessem criar regras para o convívio na Casa. Logo, criou-se um regulamento normativo para conviver no abrigo, especificamente, para essa população migrante. Uma resolução unilateral, por parte dos prestadores de serviço contratados pela prefeitura, no qual a administração do abrigo tomou a decisão de colocar vigilância policial civil para inspecionar a todos migrantes que ingressavam naquele lugar, exigindo que quando saíssem às ruas, teriam que passar por revisão corporal.

As práticas do biopoder e do conduzir e governar as massas (Foucault, 1979, 2006; Desidério, 2016) são comuns, ainda mais tratando-se de migrantes e venezuelanos indígenas. São criadas no exercício do poder sobre o outro, na tutelagem que em muitas circunstâncias justificam a criminalização da migração, quase sempre com o respaldo governamental, nesse caso, do governo municipal e da secretaria que corresponde a assistência social.

Tais situações geram-se como resultado de muitas controvérsias, contradições e conflitos para mais além das que, de maneira estratégica, desenvolvem-se envolvendo as famílias migrantes que chegam nos municípios. Ainda pelo caminho da etnografia presencial, em visita de campo nas casas de abrigamento, foram observadas algumas práticas adaptativas ao lugar. A primeira delas tem a ver com o uso de cartazes para pedir ajuda nas ruas, como prática recorrente da etnia warao (Figura 1).

**Figura 1.** Cartaz elaborado pelos migrantes abrigados em Maceió



**Fonte:** Visita ao abrigamento, arquivo de imagens dos projetos, 2022.

Sobre a mendicância, como uma pauta bastante estudada pela antropologia dos warao, o que se observou em conversas com integrantes da casa onde se encontrava o cartaz foi que, para essa população, seria uma questão de sobrevivência. Nesse contexto, mais que buscar ajuda nas ruas como prática, tornou-se estratégia na mobilidade e representa uma forma de vida que a população warao tem adotado, para viver em áreas urbanas desde quando moravam na Venezuela (Castro, 2000).

A evidência sobre estas famílias warao nas ruas em estado de mendicância era visto, na opinião dos cidadãos, como um fato que estava mudando a paisagem de Maceió, em contraposição à imagem que o município vende como destino turístico importante do Nordeste, conhecido mundialmente por suas belezas naturais. A imagem com a presença dos warao em Maceió tornou-se uma preocupação imediata para as autoridades e gestores do município, cuja tarefa a partir dessa problemática era evitar que as publicidades emitissem mensagens negativas nos meios digitais (Santos, 2021).

A necessidade de acolhimento Warao em situação de vulnerabilidade em Alagoas, com a chegada de diversas famílias, ocorreu inicialmente em fevereiro de 2021. Arapiraca e Maceió entram no Programa de Interiorização e recebem aproximadamente 80 pessoas. Foi designado

recurso cofinanciado entre o Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (Fecoep) e Fundo Nacional de Assistência Social (Fnas).

Nesse processo, autorizou-se o repasse emergencial de recursos federais para a execução de ações socioassistenciais aos municípios que recebessem contingentes oriundos de fluxo migratório provocado por crise humanitária (Portaria MC nº 723, de 21 de dezembro de 2021).

Com relação às formas de adaptação que ocorrem nos processos migratórios, uma evidência que chama a atenção nos trabalhos de campo é a exposição de elementos à vida cotidiana das pessoas migrantes, como reterritorializam os lugares de acolhida, como ressalta Trovar (2021) e ilustrado pela imagem capturada em uma visita ao abrigo (Figura 2).

**Figura 2.** Reterritorialidade doméstica warao em Maceió



**Fonte:** Arquivo de imagens dos projetos, 2022.

É importante ressaltar que as famílias que chegaram a Alagoas já vinham de um processo de mobilidade geográfica pela região no qual, inclusive, instalaram-se por algum tempo em outras cidades e logo se deslocaram a um outro estado, configurando-se uma rede de “parentes”, como eles assim os consideram. São processos em que eles refazem suas práticas cotidianas e ajustam alguns costumes, como foi observado na visita de campo ao abrigo, captando algumas imagens da cotidianidade warao em Maceió.

## WARAO NA UFAL. A DIVERSIDADE ÉTNICA MIGRATÓRIA NOS PROJETOS EXTENSÃO, PIBIC E VIVÊNCIA ARTÍSTICA

A partir do desenho da pesquisa inicial sobre a migração internacional venezuelana de indígenas da etnia Warao no Brasil, construiu-se estratégias conjuntas que foram sendo ajustadas à medida que se davam oportunidades de participação nos editais, cujos projetos aprovados com cotas de bolsas foram os seguintes:

- a) Projeto de Extensão - “Cartografia da governamentalidade representativa na migração venezuelana indígena Warao em Alagoas” (ago-dez. 2022). O objetivo foi realizar um projeto integrador de extensão dialógica sobre a geografia da migração de venezuelanos indígenas Warao, com estratégias metodológicas que resultem na cartografia da governamentalidade sobre a situação e condição em Maceió.
- b) Projeto PIBIC - “Fronteiras de interculturalidade na interiorização de migrantes indígenas venezuelanos: dinâmicas socioespaciais da acolhida dos Warao no estado de Alagoas” (set. 2022 a ago. 2023). O objetivo foi realizar um estudo sobre as contradições entre interculturalidade e integração na produção do espaço da migração internacional da população migrante indígena venezuelana Warao em Alagoas.
- c) Projeto Vivências Artísticas - “Cosmos-Corpus-Praxe na geografia da arte e cultura Warao: jornada de vivencias de cosmogonias e expressões artísticas no acolhimento de migrantes indígenas venezuelanos na UFAL” (nov. 2022 a abr. 2023). O objetivo foi realizar uma jornada artística e cultural de expressões de diversidade que desperte o interesse sobre o cosmos-corpus-praxe dos Warao, através de vivencias cosmogônicas e mostras de acolhimento dos migrantes indígenas venezuelanos na UFAL.

Diante de uma perspectiva bastante favorável para desenvolver ações de extensão, houve uma abertura de comunicação e diálogo dentro da UFAL e nos diferentes âmbitos acadêmicos, desde os programas até a gestão no Campus, envolvendo direções, coordenações e Pró-Reitorias que correspondiam aos projetos, para que fossem executadas as ações de maneira ótima.

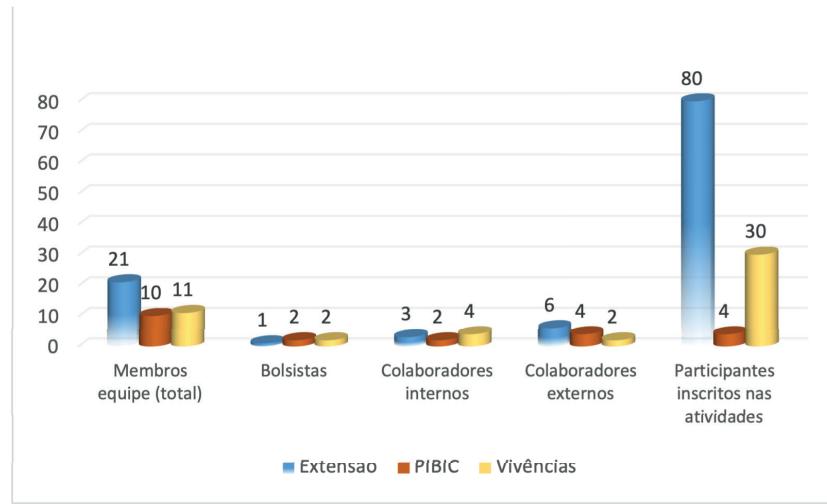
Destacam-se alguns resultados que serão relatados nesse trabalho, considerando que tais evidências são as que mais tornaram real a possibilidade de promover, cada vez mais, ações de extensão, principalmente quando se incluem pautas de diversidade.

Fazendo uma breve caracterização do perfil populacional dos beneficiados nas ações de extensão, alguns elementos apontaram a existência de replicar as experiências, dado que todos os projetos foram de tipo interno, ainda que as ações possibilitaram trazer parcerias importantes para a execução das atividades, como foi da Prefeitura de Maceió, especificamente, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Casa refúgio, lugar de abrigamento das famílias warao.

Os projetos contaram com a colaboração de Grupos de Pesquisa do IGDEMA UFAL e foram desenvolvidos com o apoio do Laboratório de Dinâmica Urbana, Planejamento e Gestão, e da linha de pesquisa Dimensão socioespacial da exclusão social e urbanística no estado de Alagoas. Destaca-se como parceria interna, com muita relevância na execução das ações de extensão, o Centro de Educação (CEDU) pelo curso de pedagogia. As colaborações externas também se deram com algumas Universidades Federais no Brasil, como foi com a Unila e universidades do México, como a Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Com relação a distribuição populacional no conjunto dos projetos, como se mostra no gráfico 1, ocorreu uma diversidade de perfis, ressaltando-se que foi no projeto de extensão e vivências em que se obteve a maior adesão e participação nas atividades com um volume expressivo de pessoas interessadas. Desse modo, foram inscritos como membros que compunham a equipe, com atividades assignadas e carga horária, 42 participantes, dos quais 21 foram do projeto extensão, 10 do PIBIC e 11 das ações do projeto Vivências.

**Gráfico 1.** Distribuição Populacional nos Projetos



**Fonte:** elaboração própria, 2024.

Do total de colaboradores, entre internos (nove) e externos (doze), destaca-se que o projeto Vivências alcançou uma maior colaboração de integrantes da UFAL, considerando a parceria Igdemá-Cedu estratégica para implementar as atividades de mostra e venda de artesanato warao em eventos que propiciaram a visibilidade dessa etnia migrante da Venezuela.

A concessão de cotas de bolsista representou um grande estímulo para a execução dos projetos, os quais foram contemplados com cinco bolsas (Proex, Pibic-Ufal/Cnpq e Proest). Ressalta-se, ademais, que foi executada a estratégia de apoio mútuo em que um bolsista produzia resultado não somente para seu plano de trabalho, mas também para ajudar a melhorar a compreensão do tema entre eles. Dos apoios mútuos, em consenso, foram executadas algumas ações em conjunto que estavam vinculadas com metas para o projeto extensão, como foram dois importantes eventos, igualmente submetidos como subprojetos da Cartografia da governamentalidade representativa, que foram: minicurso sobre “Direitos Humanos e Justiça Social na migração: acolhendo a diversidade de população venezuelana indígena warao em Maceió”; e oficina de capacitação na metodologia de Focus Group com o tema “migração venezuelana indígena warao em Alagoas”.

Tais iniciativas tinham como objetivo alcançar o maior número de público possível para comunicar e sensibilizar sobre a temática migratória e a problemática que se apresentava na prática cotidiana em Maceió. Nesse contexto, a ampla divulgação nos canais das redes sociais – a partir das iniciativas dos bolsistas, utilizando estratégias constantes de impulsionamento das ações dos projetos e, ao mesmo tempo, a partir da execução dos cursos nos quais a equipe tornava-se aprendiz a cada etapa realizada do plano – demonstrou-se uma experiência enriquecedora.

Desse modo, o processo de produção de materiais para divulgação e abertura das inscrições do minicurso iniciou-se a partir da definição do cronograma das atividades, exposto nas reuniões. A divulgação ocorreu utilizando o canal do Instagram criado para os projetos (@ dinamicassocioespacialufal), no qual postava-se anúncios, imagens e cards que eram repostados por outras contas do Instagram como do Cageo – UFAL, além de divulgação nos grupos do curso de Geografia do Igdemá-Ufal.

O minicurso alcançou um número de 108 matriculados na plataforma Even3 e Sigaa, com um amplo público dos mais diversos perfis como: estudantes da UFAL, estudantes da Uneal, professores da rede municipal e estadual de ensino de Alagoas, servidores públicos federais e pesquisadores de outros estados.

Por se tratar de uma proposta que deveria ser executada imediatamente e alcançar um volume substantivo de público, optou-se por oferecer atividades de tutoria que ocorreram de forma permanente através do WhatsApp e e-mail. No modo assíncrono, as atividades ocorreram utilizando a plataforma Padlet para participação nos fóruns e compartilhamento de indicações bibliográficas.

A oficina de Focus Group foi totalmente presencial e ofertada de maneira abrangente à comunidade interna e externa da UFAL, contabilizando 30 (trinta) inscrições no sigaa. As ações práticas foram desenvolvidas no dia 19 de novembro de 2022. Tratou-se da realização

de dois momentos: o primeiro compreendeu uma sessão teórica com delineamento da metodologia do Grupo Focal, enquanto o segundo desenvolveu-se com atividades práticas e consistiu-se na divisão dos participantes em três equipes, constituindo-se como grupos focais, sendo orientados pela coordenação do curso e acompanhados pelos bolsistas integrados ao projeto.

Tratou-se de um momento bastante interessante de interação com o tema e entre estudantes de diferentes cursos. Como resultados, de maneira geral, foram debatidos dentro de grupo e, na sequência, apresentados os seguintes pontos:

1. Que havia uma total ausência de informação a respeito dessa população, ainda que um participante ou outro já tivesse visto em alguns semáforos;
2. Que, inclusive, dentro da própria Universidade, ainda que tenham como colegas pessoas indígenas, não havia familiaridade com o tema migratório, principalmente para quem estava no curso de Pedagogia;
3. Que se fazia necessário ampliar os canais de informação e comunicação sobre os migrantes indígenas e que a universidade fosse um lugar também de acolhimento e, principalmente, de reconhecimento dessa população pela sua diversidade.

Outra execução de ações de extensão relevante foi observada de maneira participativa pelo projeto Atividade Curricular de Extensão (ACE), “Diálogos e troca de saberes”, cujo objetivo foi promover a extensão universitária da UFAL com a comunidade dos povos indígenas warao em Maceió e, principalmente, dialogar e conhecer a comunidade a partir de Círculos de Cultura inspirados em Paulo Freire.

Na realização das atividades dos warao na Ufal, contou-se com a participação de quatorze membros das famílias migrantes, as quais chegaram acompanhados por dois técnicos da Casa onde se encontravam abrigados. Compareceram ao local, homens, mulheres e crianças que foram atendidas por uma equipe de alunos da Pedagogia.

A troca de saberes foi organizada a partir da divisão dos grupos de alunos e alunas, a partir dos eixos temáticos: artesanato, culinária, saúde, práticas de cura e educação. O diálogo e compartilhamento se deu, inclusive, com estudantes indígenas da etnia Wassu-Cocal de Joaquim Gomes, em Maceió. Do acolhimento inicial até o encerramento, os acontecimentos se desenrolaram de maneira harmoniosa e respeitosa, como se mostra a interação registrada na Figura 5.

**Figura 5 - Encontro com Indígenas Warao – Projeto de intervenção na UFAL**



**Fonte:** Arquivo de imagens dos projetos, 2022.

A partir dos diferentes momentos de interação e dinâmicas desenvolvidas em roda de dança, entrevistas sobre usos e costumes com ervas, expressões de canto em língua warao e acompanhamento das crianças na brinquedoteca, alguns resultados observados trouxeram como conhecimento aos estudantes da UFAL que houve pouca interação das mulheres, tendo elas quase não participado das abordagens, talvez pela limitação da comunicação em língua portuguesa, e se comunicavam, principalmente, pela sua língua originaria warao, resultando, no geral, em poucas as informações compartilhadas por elas. Isso se deu ao contrário das crianças, as quais mantinham uma fluidez de interação em muito menos tempo e era notável que se sentiam bastante confortáveis e permaneciam afastados de suas mães de maneira muito tranquila, resultando em um momento pedagógico bastante favorável.

Outro momento relevante de aproximação dos Warao na UFAL se deu com a execução do espaço de venda de artesanato feito pelas famílias migrantes indígenas, realizado pelo projeto Vivencias artísticas. Tratou-se de uma ação contemplada no projeto “Cosmos-Corpus-Praxe na geografia da arte e cultura warao: jornada de vivencias de cosmogonias e expressões artísticas no acolhimento de migrantes indígenas venezuelanos na UFAL”, cujo alcance das ações compreendia, entre outras atividades, a implementação do corredor de exposição de artesanato warao que aconteceu em dezembro de 2022.

A ação tinha como meta: sensibilizar sobre a presença da mulher migrante warao na atividade produtiva artesanal, estimular o consumo de artesanato étnico e despertar o interesse pelas técnicas com os diversos materiais de manufatura artesanal utilizada por eles.

A implementação do corredor de exposição de artesanato warao, que ocorreu no marco da 9ª Semana Internacional de Pedagogia, foi executada com colaborações estratégicas que serviram como importantes parcerias. O projeto de extensão cartografia da governamentalidade também esteve presente com um Cartaz Infográfico sobre os resultados em cifras e em textos das ações conjuntas. A ação contou, ademais, com o apoio do Projeto Pibic, que criou etiquetas personalizadas para a venda dos artesanatos, agregando valor cultural e reconhecimento dos trabalhos artísticos dos migrantes warao na UFAL (Figura 6).

**Figura 6.** Parcerias na execução da mostra de artesanato e venda de produtos



**Fonte:** Arquivo de imagens dos projetos UFAL 2022-2023.

Algumas pessoas informaram que não conheciam a arte e a cultura warao e outras que sim, já havia tido informação sobre eles em Maceió, contudo, resultou em uma dinâmica socioespacial bastante favorável para visibilizar, tanto a presença do gênero quanto da diversidade, através dos projetos de extensão e de algumas artes que foram vendidas na ocasião. É importante salientar, também, que o espaço cedido também foi utilizado como corredor de mostra e informação dos outros projetos de extensão, inclusive.

Os bolsistas Pibic, cujos perfis já contavam com experiência na entrega dos relatórios, por consenso, optaram por realizar a divulgação de resultados de suas produções em outros formatos distintos da participação na semana de exposições dos trabalhos de pesquisa, ainda que tenham produzido muito material sobre os temas em estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um projeto de extensão, em si mesmo, significa mover muitas estratégias e o que se realizou durante o período 2022-2023 na UFAL, não teria sido possível sem o componente que foi apontado no início do texto que está relacionado com o aproveitar as brechas de oportunidades. Considera-se, portanto, que houve um avanço na promoção e sensibilização sobre a presença dos warao na UFAL, ao propiciar muitos benefícios, inclusive de reconhecimento desses migrantes, para mais além dos muros da UFAL.

Algumas atividades foram imensamente gratificantes, destacam-se algumas como: as reuniões semanais com os bolsistas, coordenadoras adjuntas e algumas vezes com convidados warao também presentes na discussão de pautas de atividades; a metodologia de ações participativas permitiu realizar, com bastante tolerância, ajustes necessários no cronograma, assim como cultivar um profundo espírito de colaboração constante da equipe de bolsistas; e, enfim, as atitudes proativas entre eles, trocas de experiências e os abraços aos inexperientes que provavam ser bolsistas pela primeira vez, somaram-se como ações humanas de empatia pelo saber e pelo aprendizado que poderão resgatar em seus processos formativos posteriores.

Como aspecto positivo para a execução de projetos de extensão, destaca-se o potencial da gestão para executar ações em tempo e forma, sobretudo quando conta com alguma autonomia para desenvolver as propostas; elemento esse, que as instituições podem oferecer a quem coordena os projetos para sentir-se com liberdade suficiente para aplicar e replicar as metodologias participativas na extensão, como foi o caso do projeto com os warao. Referente aos impactos na formação acadêmica dos bolsistas e de todos e todas as participantes das atividades, considera-se que houve um resultado muito expressivo, tanto no curso de geografia como da pedagogia.

Claro está que o tema desenvolvido sobre a migração internacional indígena warao não era de fácil compreensão inicial para a comunidade universitária. Contudo, derivado das competências, habilidades e atitudes desenvolvidas e apresentadas com o apoio deles, obteve-se um resultado excelente, conforme avaliação dos Relatórios finais.

Ressalta-se como resultado favorável, também, o expressado pelos bolsistas como interesse por dar seguimento aos estudos sobre a temática das migrações e das pessoas migrantes na capital Maceió, principalmente porque foram desenvolvidas muitas ações em conjunto com outros projetos.

Finalmente, o que o warao na Ufal mostrou foi que, certamente, haveria muitos desses espaços a serem explorados nos rincões universitários, aproximando temas e problemáticas no âmbito da diversidade como foi o esforço feito por toda a equipe que viabilizou tornar possível a visita deles no Campus.

Portanto, enquanto não se coloca a extensão no mesmo nível de interesse da pesquisa, realizar colaborações ainda seria o melhor caminho, abrindo as fronteiras para visualizar a existência desse e que possa, posteriormente, receber outros povos originários como foram os warao na Ufal, cujas ações permitiram, ao mesmo tempo, um acolhimento mais humanizado à diversidade para essas famílias que ademais entram em processos migratórios e os lançam às ruas de espaços urbanos que os inviabilizam cotidianamente.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Nota Informativa para Municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas.** Brasília, DF: ACNUR; Ministério da Cidadania, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/08/Nota-Informativa-para-Munic%C3%ADpios.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Interiorização beneficia mais de 50 mil refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil. **ACNUR Brasil**, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/04/20/interiorizacao-beneficia-mais-de-50-mil-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ASH, J.; KITCHIN, R.; LESZCZYNSKI, A. Digital turn, digital geographies? **Progress in Human Geography**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 25-43, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0309132516664800>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BAENINGER, R.; SILVA, J. C. (coord.). **Migrações venezuelanas**. São Paulo: NEPO-UNICAMP, 2018.

BARBOSA, C. Migrante cidadão: a sobrevivência dos Warao em Belém e Santarém. **Amazônia Real**, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/migrante-cidadao-sobrevivencia-dos-warao-em-belem-e-santarem/#:~:text=Houve%20uma%20pequena%20redu%C3%A7%C3%A3o%20de,149%20ind%C3%ADgenas%20da%20mesma%20etnia>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BASKERVILLE, R.; MYERS, M. D. Special Issue on Action Research in Information Systems: Making is Research Relevant to Practice: foreword. **MIS Quarterly**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 329-335, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25148642>.

BRASIL. **Decreto nº 9.285, de 15 de fevereiro de 2018**. Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/decreto/d9285.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.285%20DE%2015,na%20Rep%C3%BAblica%20Bolivariana%20da%20Venezuela](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9285.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.285%20DE%2015,na%20Rep%C3%BAblica%20Bolivariana%20da%20Venezuela). Acesso em: 20 set. 2022.

DESIDÉRIO, E. J. (coord.). **Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad**: metodologías formativas y aplicadas al enfoque de educación intercultural de tipo superior. México: Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2020. Disponível em: <https://www.uv.mx/sociologia/files/2021/02/Semillero-de-iniciacion.-Ebook.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

DESIDÉRIO, E. J. **Espacio transitado Tiempo governado**: el derecho al paso migratorio en la frontera sur de México. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2018.

DESIDÉRIO, E. J. Gubernamentalidad representativa en la migración: Aportes de transnacionalismo en la política de gestión migratoria en Chiapas. **Revista Internacionales**, [s. l.], v. 2, n. 4, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/RI/article/view/405>. Acesso em: 4 nov. 2024.

DESIDÉRIO, E. J. **Migração internacional com fins de estudo**: o caso dos africanos do programa estudante-convênio de graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Seguridad, Territorio, Población**. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

CASTRO, A. A. G. Mendicidad indígena: los warao urbanos. **Boletín Antropológico** [s. l.], n. 48, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://ciscuve.org/wp-content/uploads/2017/11/BAULA-Mendicidad-Indigena-Warao-Alvaro-Garcia-Castro.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

HINE, C. **Ethnography for the internet**: embedded, embodied and everyday. London: Bloomsbury, 2015.

MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 169-183, set./dez. 2012.

MORAES, C. Da etnografia multissituada aos métodos móveis: um relato etnográfico móvel do turismo em favelas. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 12, p. 209-237, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/download/57916/34288/170862>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MOREIRA, E. Os warao no Brasil em cenas: “o estrangeiro”. **Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 56-69, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/25457](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/25457). Acesso em: 23 mar. 2024.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Painel de**

## Monitoramento da Estratégia de Interiorização do Governo

Federal, 27 nov. 2022. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/painel-da-estrategia-de-interiorizacao-do-governo-federal>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RODRIGUES, F. Configuração migratória no lugar Guayana: uma análise da migração na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana. In: ARAGÓN, Luis E. **Migração Internacional na Pan-Amazônia**, Belém: UFPA NAEA, 2009. p. 223-236.

RODRIGUES, F.; VASCONCELOS, I.; HOST, C. R. Cruzando fronteiras. Famílias migrantes na tríplice fronteira Brasil – Venezuela – Guiana. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [s. l.], v. 16, n. 31, 2010. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/104>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ROSA, M. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito**: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA. 2020. 322 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/905159.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MÉNDEZ, M. R. R.; AGUILAR, G. A. Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, [s. l.], v. 21, n. 41, p. 67-96, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31639397004/html/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTOS, C. Venezuelanos buscam ajuda em sinais de trânsito de Maceió. **Gazeta de Alagoas**, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/cidades/333331/venezuelanos-buscam-ajuda-em-sinais-de-transito-de-maceio>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SEGATA, J. **Na fogueira on-line**: uma etnografia da construção de subjetividade e sociabilidade na relação com as novas tecnologias pelos professores de uma escola pública estadual em Santa Catarina. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Rio do Sul, 2004.

SEGATA, J.; SEGATA, J. B. La etnografía no es minería de datos. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 30, n. 68, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/NqKPhsvmhSgJXvJLq7xvc7L/?lang=es>. Acesso em: 20 set. 2024.

ALCÁNTARA, G. S. Modelos de Extensión Universitaria en México. **Revista de la Educación Superior**, [s. l.], v. 33, n. 131, p. 77-103, 2004. Disponível em: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/131/2/1/es/modelos-de-extension-universitaria-en-mexico>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, S. A. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos

no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 99-117, 2017. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/873>. Acesso em: 5 nov. 2024.

TROVAR, M. R. Geografía y migración. El valor cultural del territorio. **Universidad de Guanajuato**, 26 set. 2021. Disponível em: <https://www.ugto.mx/investigacionyposgrado/eugreka/contribuciones/399-geografia-y-migracion-el-valor-cultural-del-territorio>. Acesso em: 23 set. 2024.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO. **Modelo Intercultural**. 2024. Disponível em: <https://uiem.edomex.gob.mx/modelo-intercultural#:~:text=El%20modelo%20educativo%20intercultural%20tiene,y%20prop%C3%B3sitos%20de%20las%20mismas>. Acesso em: 23 set. 2024.

UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas. **Población, desigualdad y políticas públicas**: un diálogo político estratégico. 1. ed. Venezuela: CDB publicaciones, 2006. Disponível em: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/admin-resource/Venezuela-Poblacion-desigualdad-y-politicas-publicas\\_0.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/admin-resource/Venezuela-Poblacion-desigualdad-y-politicas-publicas_0.pdf). Acesso em: 17 abr. 2022.

YAMADA, E.; TORELLY, M. (org.). **Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil**. Brasília, DF: Organização Internacional para as Migrações; Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

VILLASANTE, T. De los movimientos sociales a las metodologías participativas. In: DELGADO, J. M.; FERNÁNDEZ, J. G. (coord.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1995, p. 399-426.

### **Edilma de Jesus**

*professoraedijesus@gmail.com*

Professora da Universidade Federal de Alagoas

Doutora em Geografia pela Universidad Nacional Autónoma de México, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-4742>

### **Luiza Cristina Silva Silva**

*luisa.silva@cedu.ufal.br*

Professora Adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Cidade, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2486-3375>

### **Gabriela Kelly Pacheco dos Santos**

*gabriela.funai@gmail.com*

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia no Instituto de Geografia, desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Cidade, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2732-2849>

## ENTREVISTA INTERVIEW

### AMPLIANDO OS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE: EXTENSÃO E COMPROMISSO SOCIAL – ENTREVISTA COM HELDER ETERNO DA SILVEIRA

Miriam Grossi<sup>1</sup>

Elisete Schwade<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

HS: Primeiro eu quero agradecer a gentileza do convite, Profa. Elisete e Profa. Miriam, para mim é um prazer enorme poder compartilhar um pouco da minha trajetória.

Minha história se confunde muito com minha trajetória acadêmica. Eu tenho 50 anos, sou professor na Universidade Federal de Uberlândia, mineiro, nasci numa cidade aqui próxima, chamada Campina Verde. Morei na roça dos 05 aos 16 anos de idade. Trabalhei na plantação de café e não tinha muita perspectiva formativa. Quando a gente está na roça, não consegue enxergar muito além da roça, no caso da fazenda, onde eu morava. Eu trabalhava em uma plantação de café, uma vez me entrevistaram, perguntando, como eu me via, quando era menino, no futuro. Imagina só, eu era uma criança e o pé de café era muito maior do que eu. Quando o repórter me perguntou o que eu enxergava quando olhava para a frente, eu olhava e enxergava o café. E meu futuro, meu destino, era o café. E não teria nenhum problema se fosse isso, não estou questionando aqui. Mas o meu universo era muito restrito àquele contexto, aquela situação. Com 16 anos eu me mudei pra cidade, eu andava uma hora pra ir da roça pra escola, uma hora pra voltar. O meu processo de escolarização foi muito complicado, difícil, mas ao mesmo tempo minha mãe sempre me motivou muito. Trabalhei numa farmácia, durante muito tempo, entregando remédio. Uma professora da educação básica pública (sempre estudei em escola pública) me incentivou a fazer faculdade, e por proximidade eu fui fazer química, que eu achava mais próximo de farmácia. Eu achava que teria que fazer farmácia ou estar na roça. Eu não queria o mesmo destino dos meus 07 irmãos. Então eu tive oportunidade de prestar vestibular aqui em Uberlândia, e fiz química, licenciatura em química e bacharel em química. Eu sempre gostei muito da docência e só tive um sonho na vida: meu único sonho era ser professor. Nunca sonhei em ser outra coisa. Mas sonharam para mim outras coisas – sonharam que eu deveria ser médico, sonharam que eu deveria ser juiz...eu nem sabia o que era isso. E só queira ser professor de educação básica. Por



incrível que pareça, quando eu entrei na universidade, os meus professores formadores me desestimularam em fazer licenciatura. Eles achavam que eu era muito bom e isso é muito ruim, eu confesso pra vocês. Eu acabei então encontrando uma professora, Miriam, ela até muito parecida contigo, já faleceu, e uma vez eu perguntei se eu deveria ou não fazer licenciatura, ela me falou que eu deveria rever meus paradigmas. Mas eu não sabia o que era paradigma. E fiquei com vergonha de perguntar pra ela. Daí fui à biblioteca, ler o que era paradigma, não entendi nada naquele momento. Mas, enfim, fiz licenciatura e comecei a atuar na educação básica. Na verdade, eu comecei a atuar na educação básica antes de terminar o curso. Porque eu precisava ajudar minha família. Quando eu vim pra faculdade eu fui beneficiado do restaurante universitário, de bolsas. Eu precisava desses auxílios da Universidade. Não existia naquela época assistência estudantil. O que existia eram algumas bolsas, que eram da própria universidade, e o restaurante universitário. E eu vendia doce também para me manter. Por muito tempo eu fui o único negro do curso de Química. Como eu fui o único pró-reitor de extensão, aliás, o único pró-reitor negro da UFU, o único em todos esses 50 anos da universidade. Você vê que a universidade continua sendo, não é nem conservadora, eu acho que é racista mesmo. Não quero ser indelicado, mas eu acho que é o contexto para isso. Não é possível que não tivéssemos na UFU um negro ou uma negra com competência para assumir cargos de gestão.

Então eu fiz graduação, meu pai faleceu, eu passei a ser arrimo de família, passamos por muitas dificuldades. Foi aí que eu enxerguei a possibilidade de fazer pós-graduação. Conseguir passar na especialização, fiz especialização e mestrado em Educação, também na Universidade Federal de Uberlândia. Eu tinha uma orientadora muito boa, muito brava, italiana. E ela dizia que eu tinha que fazer doutorado. Mas eu não queria fazer doutorado, acabei fazendo muito por influência dela e passei na Unicamp. Para mim foi muito difícil, porque era arrimo de família e tinha uma dificuldade enorme de estudar, mas fui para a Unicamp. E lá na Unicamp fiz o meu doutorado, consegui fazer uma parte do doutorado sanduíche em Portugal, na Universidade de Lisboa. Eu defendo que a Filosofia e a História da Ciência são elementos fundamentais para o exercício de qualquer docência.

Então, seja docência em Química, docência em Física, Matemática, Língua Portuguesa, todo docente precisa, como pressuposto principal, estudar as questões filosóficas e epistemológicas da própria ciência, do próprio conhecimento. E muito nessa relação de como o conhecimento é atravessado na sua construção por interferentes econômicos, sociais, ambientais, culturais, que influenciam essas práticas. O que me levou muito a uma percepção de que nós não podemos produzir um conhecimento que seja desvinculado a contextos da própria sociedade. E isso foi sempre me alimentando enquanto agente social. Eu passei num concurso na Universidade Federal de Uberlândia e sou professor dessa universidade

há 24 anos. Em 2007, o ministro Fernando Haddad lançou um programa chamado PIBID. Esse programa era um programa de formação de professores. Em 2008 a Universidade Federal de Uberlândia construiu o seu projeto e a convite da pró-reitora de graduação, eu assumi o PIBID e coordenei um grupo de professores de Física, Química, Biologia e Matemática para estruturar esse programa aqui na nossa instituição. Era um grupo de pessoas, professores, que não tinham formação pedagógica. Eu sou químico de formação, professor de Química, tenho duas formações, bacharel e licenciado em Química. E quando a Pró-Reitoria de Graduação me convida a assumir este programa, eu atuei com professores que não eram da área da docência. Eu condicionei que nós só podíamos discutir um projeto de formação de professores se essas pessoas estudassem. E aí nós trabalhamos com pesquisadores da área específica da química, física, biologia e matemática. Eles eram muito mais velhos do que eu, muito mais experientes do que eu. E eu peguei todos eles e falei, "olha, vocês estão dispostos a estudar? Vocês estão dispostos a ler artigos no campo pedagógico? Eles aceitaram. Não sei se foi meu poder de convencimento, ou se a minha chatice, ou a autoridade de estar ali à frente do programa, pela pró-reitoria. Eles acabaram estudando comigo um ano. E isso foi muito interessante quando a gente pensou num projeto que fosse extremamente integrado e pensasse a docência. Eu quero aqui lembrar meu exercício profissional na educação básica por muito tempo. Eu fiz isso por 10 anos, e só sai quando eu entrei na universidade como professor universitário com dedicação exclusiva.

Então, nós conseguimos esse projeto que foi aprovado na CAPES. Em 2008 foi o maior projeto aprovado no Brasil. E aí eu fiquei 2009, 2010, 2011, coordenando o PIBID. Depois eu coordenei o pró-docência, licenciatura internacional e passei a ser chamado na CAPES para discutir sobre esses programas. Até que em 2011, o ministro, na época o Fernando Haddad, que queria que a gente reorganizasse o programa em âmbito nacional, e que essa organização fosse a partir de alguém das universidades, me convida para assumir a política nacional de formação de professores do país, no lugar da professora Helena Freitas, que é da Unicamp, que estava lá e voltou para a Unicamp.

Em 2011, vou para Brasília, e num grande desafio, um desafio que para mim era extremamente novo. Foi para mim um outro doutorado. Eu fiquei de 2011 ao final de 2015, início de 2016, antes do golpe contra a presidente Dilma. Fiquei em Brasília trabalhando na política nacional de formação de professores; a gente construiu um conjunto de ações: tanto ações voltadas à internacionalização, à extensão, programas de extensão universitária, programas de pesquisa, pós-graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ligado à educação, observatório de educação, observatório de educação escolar indígena, PIBID, PIBID diversidade, pró-docência, novos talentos. Era toda a internacionalização de professores de educação básica que passou ali por minha mão. Ajudei na construção do Ciência Sem

Fronteiras, e o espelho dele que a gente estava construindo, o Escola Sem Fronteiras. A gente chegou a mandar cerca de quase 4 mil professores da educação básica para fora do país, como um grande programa nacional. Mas no seu lançamento, em 2014, iniciamos uma crise orçamentária no Brasil. Em 2015 e esses programas foram descontinuados.

Na época, o ministro Fernando Haddad já tinha se desligado do Ministério da Educação, para concorrer à eleição para prefeito de São Paulo. Mas ainda assim a gente conseguiu construir um conjunto de programas com os outros ministros. Aí passei pelo ministro Paim, pelo ministro Mercadante, pelo ministro Cid Gomes, que foi um relâmpago, não sei se vocês lembram disso. Foi um mês que ele chamou os congressistas de ladrão, um termo mais popular, e isso gerou uma crise. Depois o ministro Renato Janine e eu saímos junto no final de 2015, início de 2016. Quando eu retornoi para Uberlândia, eu me envolvi a pedido do então candidato a reitor, do professor Walder, na campanha eleitoral dele, e fui convidado, quando ele teve êxito na sua campanha, a assumir a pró-reitoria de extensão e cultura da universidade.

Assumi essa pró-reitoria em 2017 e fiquei na pró-reitoria até há poucos meses atrás, quando eu saí da pró-reitoria para concorrer a reitor da universidade. E tivemos êxito no primeiro turno, no segundo turno ficamos com uma diferença de um ponto e meio abaixo, mas num processo extremamente questionável, que foi parar na justiça e foi judicializado, está com uma série de problemas aqui internos e que a gente ainda não sabe quais serão os dobramentos.

Quando assumi a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, demorou muito para eu querer mexer com qualquer outra coisa que não fosse interno. Porque nós tínhamos alguns problemas sérios no âmbito da instituição do ponto de vista da compreensão do que é a extensão, da lógica de funcionamento da universidade, dessa relação da universidade com a sociedade, e o meu trabalho foi muito de levar a universidade a se entender sociedade. Porque eu sempre critiquei a lógica de que nós temos que fazer com que a universidade se aproxime da sociedade.

Para mim isso é um grande engodo, esconde uma narrativa de não reconhecimento do que nós somos. Nós somos sociedade. Nós não temos que nos aproximar de uma coisa que nós somos. Nós temos que nos reconhecer como sociedade. E se a gente não se reconhece como sociedade, dificilmente a gente consegue atuar junto com outros setores da sociedade, outros agentes, com outras personalidades. Foi um trabalho muito grande. E a Universidade Federal de Uberlândia é uma universidade muito conservadora.

Existem dois grupos muito bem consolidados: um grupo mais de direita, um grupo mais à esquerda, e eles ficam se revezando. Então, conservadora nesse sentido. E conservadora quando nós falamos da relação dela mesma com outros setores da sociedade. Com os movimentos

sociais, com as entidades representativas do mercado, com empresas, com a indústria, mas também com a comunidade mais vulnerável.

Até para pensar uma universidade que seja dialógica, que seja aberta, que seja interativa e que pense situações e questões que de fato sejam do interesse do público em geral, não só do interesse da própria instituição. A última ida minha na UFSC foi no momento em que vocês estavam fazendo o movimento de greve. E eu me lembro que nós estávamos com todos os pró-reitores de extensão do Brasil no auditório do Centro de Convenções, e o movimento de greve naquele dia entrou lá no auditório. E aí o pessoal ficou assustado, não deixou entrar, não deixou entrar. Falei assim, “não só vão entrar como vão ter fala. E no tempo que quiserem”, entreguei o microfone e rapidamente me coloquei partidário às causas que estavam sendo ali discutidas, porque se a gente não consegue conversar com os nossos colegas, dificilmente a gente vai conseguir conversar com outros setores da sociedade. Como é que eu converso com alguém que é uma marisqueira? Se eu não consigo conversar com um colega meu de sala, de universidade, um aluno. Como é que nós conversamos com alguém que supostamente tem menos conhecimento do que a gente e acha que o nosso conhecimento é único, é inabalável.

Eu acho que a universidade tem que romper essas lógicas que a colocam como um centro do poder do conhecimento. Porque esse poder do conhecimento, em alguma medida acaba causando um desfavor para a sociedade. A gente achar que tudo o que nós sabemos é suficiente para o desenvolvimento social... ou que nós trazemos o bastão das respostas para a sociedade, talvez mais nos afasta e nos isola do que nos ajuda a pensar uma sociedade que seja mais justa, mais equilibrada e que promova consciência social, que é algo que a gente tem que pensar e trabalhar no âmbito das nossas instituições.

O fato é que, nessa trajetória, presidi por dois anos o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, o FORPROEX, e também ordenei o Colégio de Pró-reitores de Extensão das universidades federais da Andifes. Fui coordenador de um e presidente no outro. Nós fomos trazendo um conjunto de reflexões sobre qual é a nossa função? Qual é a função do conhecimento? Qual é a função da ciência? Construímos programas importantes e participamos da construção ou da reformulação do PNPG. Uma pauta que eu batia muito na CAPES, quando eu estava na CAPES... e também foi uma pauta que eu sempre batí, é que a extensão não é uma dimensão constitucional específica para a graduação, mas ela tem que ter uma natureza que constitui o próprio sentido da pesquisa e que constitui o próprio sentido do ensino. Porque, caso contrário, a gente tende a trazer os nossos estudantes para um universo cujas matrizes teórico-metodológicas sejam muito bem pensadas, estruturadas, organizadas, mas pouco ativas ou atentas àquilo que outras pessoas da nossa sociedade vivem. E isso faz e pode fazer com

que a necessidade vá se distanciando e comece a criar o discurso de que temos que nos aproximar.

Eu não sei em que momento alguém falou que a gente tem que se aproximar da sociedade. Porque quando se diz isso, se reconhece que a gente não está nessa sociedade, não é? Como se fôssemos um ente superior, de conhecimento superior. Então, são concepções que eu tenho, muito fortes, que vieram da minha formação. Uma formação que passa da Química para a Educação, com uma forte vertente no campo da Filosofia, da História e da Sociologia, e que vai mesclando esses conhecimentos como um arcabouço principal da minha própria episteme, da minha própria forma de ver o mundo, de interagir com o mundo.

Sem dúvida alguma, quando eu me debruço e penso a relação da universidade com outros setores da sociedade, eu também faço isso na altura da minha própria vida. Da minha experiência de ter vivido numa roça, da minha experiência de ter trabalhado na plantação de café, da minha experiência de ter trabalhado entregando remédios, na minha experiência de dialogar com as pessoas da sociedade, de outros setores. E isso faz com que a minha pesquisa seja um trabalho devotado para uma perspectiva que traz a comunidade, o sentido comunitário, para tudo que eu faço.

Então, a minha pesquisa acontece na sala de aula, na educação básica, junto com o movimento social. Eu tenho hoje algumas pesquisas ligadas à beleza negra, sendo referência da Química, inclusive a química da beleza negra. A gente trabalha com mulheres negras para dar formação de trancistas para elas, ao mesmo tempo pensando no impacto de substâncias químicas naquilo que foi padronizado, ao longo dos tempos, como uma beleza feminina que tem que acontecer com cabelo liso, ainda que a mulher negra ou que a mulher tenha o cabelo pardo, o cabelo crespo. Essa ditadura da beleza que faz com que as mulheres se submetam a uma lógica que mais maltrata, que mais penaliza do que liberta. Temos um trabalho nacional com pessoas do Paraná, do Maranhão, de Salvador e da África. Discutimos a beleza, a constituição da beleza negra feminina, mas a partir do reconhecimento do seu cabelo e da constituição desse cabelo e, ao mesmo tempo, dos ataques químicos que esse cabelo sofre. E isso é feito por colegas do campo das ciências sociais, com mulheres que são trancistas. Esse curso é dado por mim, por mulheres trancistas, por colegas africanos, que trabalham em módulos que discutem o tratamento do cabelo, a hidratação do cabelo por meio de plantas que são oriundas da África, como que eles fazem os processos de maceração e de hidratação, mantendo aquela beleza, mas sem pensar no alisamento. Mas valorizando essa beleza. Este também é um padrão de beleza. Não existe um padrão único de beleza. E esta é uma beleza que o mundo tem que olhar, tem que valorizar. É interessante que esse é um trabalho que eu mais gosto de fazer, porque é uma pesquisa interfaceada à extensão, em que a gente também vai acompanhando, à medida que essas mulheres vão ressignificando

o olhar para si mesmo e para a sua própria beleza, como elas também se reposicionam no mundo. E como se reposicionando no mundo, elas desenvolvem outras aprendizagens, como a aprendizagem de trancista.

MG: Quer dizer, para ti a extensão é algo ligado à pesquisa e vice-versa? Se eu entendi bem, entendes tua perspectiva teórica, política, a partir da tua trajetória. Tu tens uma definição mais teórica de como é que você localiza essa articulação de pesquisa e extensão? Porque nas universidades, no Brasil, em geral, é muito separado, pesquisa é uma coisa e extensão é outra.

HS: Bem, isso vai um pouco da minha compreensão do que é a própria ciência, o próprio conhecimento. No meu doutorado eu fui tentando localizar como que esse conhecimento e essa ciência são construídos a partir dos múltiplos interferentes sociais, econômicos, políticos, culturais. E se eu reconheço que o conhecimento é produzido a partir desses interferentes, não tem como produzir qualquer conhecimento que seja sem considerar tais interferentes, que são de natureza extensionista. Porque a extensão não é uma ação que se separa da própria pesquisa, ela está no âmbito do conhecimento que é produzido, porque é aquilo que vai mostrando a complexidade do conhecimento. Então, se eu vou produzir um conhecimento sobre uma determinada planta, pegando uma questão aleatória aqui, né? Porque eu olhei ali para fora e vi a minha planta, e eu acabei puxando-a como referência. Se eu vou produzir qualquer conhecimento sobre aquela planta, esse conhecimento, ainda que eu possa criar modelos, apresentações, ideias sobre esta planta. Que está no campo do fenômeno, no campo macroscópico, mas essa planta não existe fora desse cenário. Ainda que eu a submeta a um processo de experimentação, mas eu tenho que considerar isso como uma característica de produção de conhecimento para além de separá-la do seu próprio universo que constitui. Então, não pode existir um conhecimento que é produzido fora desse universo que o constitui. Aí tem alguns autores, como um que eu gosto muito, da Nova Zelândia, chamado Mettels. E ele trabalha muito com isso. E também tem um outro autor que é um físico, chamado Thomas Kuhn. Ele produziu um livro que eu gosto muito, *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Como que a ciência vai se movimentando ao longo do tempo? E o que esses interferentes fazem com que essa ciência? Nunca uma ciência pura. E essa tentativa de purificar a ciência é talvez uma tentativa de tirá-la do seu contexto ou das influências sociais e econômicas, políticas e culturais. E essas influências têm que ser entendidas também na relação com as pessoas. Porque não existe política sem pessoas. Não existe cultura sem pessoas. Não existe conhecimento sem pessoas. Então, se isso acontece quando nós pensamos na produção do conhecimento, o próprio conhecimento, a própria ciência em si, é por si investigativa.

Quando a gente pensa na sua produção, essa investigação se dá no contexto social. E se se dá no contexto social, ela é também extensionista.

Não pode existir um conhecimento que não seja extensionista. Óbvio que a gente está falando da extensão na sua natureza constitutiva do conhecimento. Mas eu também tenho que pensar em extensão como elemento que leva à educação popular. Porque à medida que nós produzimos um conhecimento, e esse conhecimento fica restrito a um grupo de pessoas, nós elitizamos esse conhecimento. E elitizar um conhecimento não é produzir um conhecimento social, é produzir um conhecimento para um público muito específico. Então, a defesa que eu sempre fiz foi que o conhecimento tem que ser produzido e pensado a partir do lugar de onde nós tiramos aquela questão, aquela pergunta, e provocando novos e outros conhecimentos que gerem melhoramento, compreensões, sentidos para outras pessoas que estão ali próximas àquele objeto, ou àquele fenômeno, ou àquela situação de estudo que nós queremos.

O que significa que não pode, de fato, existir a pesquisa sem extensão. O que significa que, ainda que eu não atue no processo de educação popular – que é um elemento extensionista – a natureza da pesquisa sempre será extensionista. E o dia que a natureza da pesquisa não for extensionista, é porque nós estamos estudando *sexo de anjos*. Podemos estudar *sexo de anjos*, mas vai ter que encontrar um lugar nesse mundo, um lugar nas compreensões, um lugar na racionalidade das pessoas. E se ele não encontra um lugar na racionalidade, só vai ser uma fruição, muito mais uma vaidade científica. E essa vaidade científica, quando a gente olha no mundo, que foi transformado científica, tecnológica e culturalmente, ela não ajuda o mundo a se desenvolver. Vamos pensar no que aconteceu com o Rio Grande do Sul e também com Santa Catarina, com essas últimas enchentes que aconteceram. Será que nós podemos pensar um conhecimento que esteja tão restrito a um grupo seletivo de pessoas que não ajude o mundo a resolver as suas próprias questões? Porque se ele não ajuda a resolver as suas próprias questões, o conhecimento, ele vai perdendo valor. O conhecimento só tem valor social se ele for valorizado do ponto de vista extensionista. Porque a extensão não é uma ação, como as pessoas acham. A extensão é uma natureza. Como a pesquisa, não é uma ação. A pesquisa é uma natureza. É a natureza que provoca a construção e constituição de um conhecimento. E essa natureza não se dá isolada do lugar de onde você extrai a pergunta. Então, ela precisa ser extensionista. Agora, essa natureza extensionista, ela tem um potencial de se extrapolar à medida que também ela gera educação popular. Ela gera um conhecimento que ultrapassa os limites daquele que o produz, daquela que o produziu. E que vai ao encontro de outras pessoas. Eu não sei se estou me fazendo entender, se estou ficando prolixo, mas é para defender que a extensão, ela é mais do que uma ação. Como algumas pessoas falam, ensino, pesquisa, extensão, constituição... tal, tal, tal. Ela é

uma natureza do próprio conhecimento. E se ela é a natureza do próprio conhecimento, a natureza é aquilo que dá identidade, não pode existir conhecimento se ele não for, por si, extensionista.

ES: Professor Helder, eu estive presente e etnografei o Fórum de Pró-Reitores na UFSC. E durante o fórum foi mencionado, em diferentes momentos, como articular essa concepção de extensão com propostas de inovação, por exemplo. Que tem outros atravessamentos que vão além dessa relação mais conceitual, digamos assim. Mesmo nas dinâmicas internas da universidade, onde ainda se divide muito o que é pesquisa e o que é extensão, do ponto de vista organizacional. E por outro lado, aí o outro desafio que é a inserção no ensino, que é a chamada curricularização da extensão. Então, como são três dimensões, como é que elas estariam se articulando a partir da sua experiência no FORPROEX? Quais seriam os principais desafios?

HS: Primeiro, eu vejo com muita preocupação essa ideia da inovação. Eu acho que a gente vai escolhendo alguns termos no campo da educação, no campo das ciências, no campo das humanidades, enfim. E a gente elege aqueles termos e eles entram na moda. Eu me lembro que teve uma época que se usava demais a palavra dialética. Em tudo tinha a dialética disso, a dialética daquilo. Vamos adotando alguns termos, alguns conceitos. O último conceito, um dos últimos conceitos que foram adotados, foi o conceito de inovação. Não é um conceito novo, ele está muito atrelado ao campo tecnológico, de produção tecnológica e que, de repente, se expande a partir da lei de inovação, que é a lei de 2016, 2004, depois de 2016, que vai reforçar que é necessário produzir algo, a ideia de um produto físico. Esse produto físico, inicialmente, era o produto relativo à própria inovação e depois metodologias, estratégias, que também foram entendidas como inovação. Mas a inovação acaba sendo um termo que vem muito do campo das tecnologias, do campo da empresa e que vai sendo absorvido para dentro da universidade como sendo quase uma exigência nossa, daquilo que nós temos que fazer. E eu já escutei algumas pessoas dizendo que a universidade deveria fazer ensino, pesquisa, extensão e inovação. Critico fortemente essa posição, porque a inovação, ela não é constitutiva, ela não é da natureza do conhecimento. Eu acho que todo conhecimento, não necessariamente ele tem essa característica de inovação, como se concebe inovação. Ainda que esse conhecimento seja inovador para quem o produz. Mas essa ideia de que a inovação, ela é a própria natureza do conhecimento, porque a extensão é a própria natureza do conhecimento na relação de um conhecimento que não pode estar alijado ao processo social. A pesquisa é da própria natureza do conhecimento, uma vez que vai estabelecer modos operacionais de produção desse conhecimento dentro do contexto social. O ensino faz parte desse conhecimento uma vez que ele diz da responsabilidade social de quem produz aquele conhecimento do

âmbito social para que ele não fique ensimesmado por algumas pessoas. Então, isso diz da natureza da própria ciência. A inovação não. Então, essas tentativas da inovação como sendo uma dimensão constitucional causam bastante preocupação.

Quando nós pensamos no artigo 17 da Constituição, de ensino, pesquisa, extensão e sociabilidade, o nosso maior desafio, talvez, as nossas instituições é que, da mesma forma que o conhecimento vai sendo, no século XVIII, mas sobretudo no século XIX, disciplinarizado e separado. O século XX foi determinante para a separação ou para aquilo que Umberto Eco falava da hiperespecialização do conhecimento. Hoje o conhecimento está tão especializado que tem o médico da mão esquerda, você vai no médico e o seu problema é da mão esquerda e é só o médico da mão direita que pode te atender. Você vai trabalhar com o dedo e ele é só médico do outro dedo. Então, essa hiperespecialização gera a irresponsabilização do cientista dos feitos da própria ciência. Isso foi muito forte no século XX, entendendo que também foi um século em que a ciência precisava se eximir de responsabilidades. Porque ela foi a grande máquina da guerra, das duas guerras, do holocausto, das grandes guerras que nós tivemos ou das grandes crises que nós tivemos. A discussão ética da ciência é que faz com que esta mesma ciência, no final da década de 60, da década de 70, comece a ser pensada a partir de um projeto de conhecimento que seja interpessoal e interdisciplinar. E essa discussão vem também numa tentativa de se contrapor a processos históricos e políticos que visavam fragmentar a sociedade em castas.

Então, é preciso pensar na ciência para todas as pessoas. E é preciso pensar uma ciência que dialogue entre si. Nesse sentido, quando se traz como uma grande inovação na Constituição de 1988, a extensão como elemento da natureza do próprio conhecimento científico, e a universidade, como sendo uma das grandes responsáveis por produzir essa ciência que se dá pela estratégia de ensinar, de pesquisar, de fazer extensão, ela provoca algo que, para mim, é muito forte. Isto é indissociável. Não há separação. E aí a universidade não consegue pensar isso porque nós vivemos num mundo compartmentalizado e dividido e as áreas são muito separadas. A gente não consegue pensar num currículo que se comunique entre si. São poucas universidades no Brasil que fazem isso como por exemplo da Federal da UFABC. São poucas universidades que pensam ou que têm tentado pensar uma lógica de formação que não se dê somente dentro da área de conhecimento, mas que tente conter isso e tem uma formação geral. A USP Leste nasce também com essa finalidade. Para que a gente consiga pensar o conhecimento para além de áreas muito específicas, muito compartmentalizadas, mas a própria ciência na sua natureza, a despeito de ter uma base indissociável, ela acaba no âmbito da universidade encontrando um lugar propício para a separação. Daí a gente separa em pró-reitorias: ensino, pesquisa, extensão. Essas pró-reitorias por vezes não comunicam, não dialogam. E a pesquisa tem um lugar de acontecer, de

ser financiada. A CAPES, o CNPq financiando a pesquisa. Você não vê lugar nenhum financiando a extensão. Como se a extensão fosse diferente, como se a CAPES não fizesse extensão. Isso foi o que eu consegui mostrar para a presidente da CAPES, a professora Mercedes Bustamante: que tudo que elas produzem enquanto conhecimento científico, induzem enquanto conhecimento científico, é um conhecimento também extensionista. Logo, aquilo que nós fazemos na CAPES, quando financiamos a ciência ou no CNPq, estamos também financiando a extensão.

MG: Só nesse tópico aí, que eu acho que é uma coisa muito importante que tu tá colocando, dessa contradição entre, digamos, a introdução da indissociabilidade em ensino, pesquisa e extensão na constituição de 1988. Isso se dá no mesmo momento onde as universidades começam a se institucionalizar, onde a pós-graduação e a pesquisa passam a ser uma prioridade importante. Parece que há uma certa contradição mesmo no interior do MEC, onde tu trabalhastes, que não se tenha uma agência específica para extensão como se tem para pesquisa e a formação de pós-graduação, que muito articulada. Por tua experiência lá no MEC, pergunto se já houve alguma tentativa de se criar esse lugar? Eu lembro, por exemplo, nos governos Lula 1 e 2, dos quais tu participasse e já com o Dilma, havia aquele programa, o que se chamado PROEXT, que era um programa de extensão. Nós participamos em muitos projetos específicos para isso. Acho que ele foi um período de ouro, no financiamento da extensão. A impressão que eu tenho é que foi uma política naquele momento, mas que não se tornou uma política de Estado, como são as agências CAPES e CNPq. Qual é a sua avaliação disso? Tu achas que teria que se criar uma CAPES da extensão? Como seria esse financiamento? E claro, a gente sabe que ciência é dinheiro, que ensino, que formação exige recursos. Como é que tu vês de onde sairia esse recurso? E que tipo de luta tu imaginas como a luta que a gente tem que fazer para existir esse recurso?

HS: Eu faço uma crítica à própria existência e compreensão da CAPES, do CNPq e das fundações. Eu estive com o presidente da FAPESP há pouco tempo, e ele fez uma avaliação de que a FAPESP não tem extensão, porque ela é uma fundação de apoio à pesquisa. Eu fui fazer uma discussão com ele, que talvez a FAPESP não poderia ser uma FAPESP, que não deveria existir fundação de apoio à pesquisa, que as fundações deveriam ser fundações de apoio à ciência. Porque a ciência é completa, a ciência é completa no ensino, na pesquisa e na extensão. Então, a CAPES não é uma agência de fomento da pesquisa, ela é uma agência de formação de pessoas. Por isso que é uma coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Por isso que a CAPES é, por si, também a própria agência da extensão. E deveria ser e tem que ser. Foi assim que eu convenci a Mercedes que ela deveria criar o PROEXT PG, uma vez que a CAPES tem trabalhado mais com a pós-graduação. Mas que talvez

a própria CAPES deveria ter grandes programas de extensão. Então, eu não sou favorável à criação de uma agência específica para extensão. Eu sou favorável de que as agências voltem ou compreendam a sua própria natureza. E a sua natureza é de fomento à ciência. E que aquilo que nós chamamos de pesquisa não é sinônimo de ciência. Pesquisa é estratégia de construção de ciência. E na própria pesquisa também está a extensão, porque elas são indissociáveis. Então, não pode existir uma agência. Se eu corroborasse com a criação de uma agência para o ensino, uma agência para a pesquisa, uma agência para a extensão, eu estaria no contrário à própria Constituição, que vai falar da indissociabilidade. Então, o que a gente tem que encontrar é qual o lugar da indissociabilidade no CNPq? Qual o lugar da indissociabilidade nas universidades? Vou fazer essa defesa que os editais de pesquisa deveriam ser sempre editais de pesquisa, valorizando o ensino e valorizando a extensão. Os editais de extensão valorizando pesquisa e ensino. E daí por diante. Porque a grande questão é que nós não sabemos trabalhar de forma indissociável, que consiga entender em que momento essa pesquisa, ela nasce, no lugar, e como é que essa pesquisa alimenta a formação das pessoas e como essas pesquisas empoderam outras pessoas. Vou usar um exemplo de pesquisas no campo da educação. Muitas vezes, somos acusados de ir para as escolas, quando faz uma pesquisa etnográfica, em que vai lá, senta, acompanha, entrevista professores, acompanha a metodologia e a dinâmica pedagógica da escola, e vai embora da escola, produz um conhecimento sobre a escola, esquece que a escola, ela não é um objeto. Ela não pode ser manipulada. E não volta para a escola, não dialoga com a escola. E as escolas começaram a fechar as portas para a universidade. Óbvio que vai fechar, porque elas vão sendo alvo das pesquisas e não participantes das pesquisas. Ser alvo da pesquisa é quando exclui a extensão. Ser participante da pesquisa inclui a extensão, como essa natureza que eu havia defendido anteriormente. O que eu quero dizer aqui é que não pode existir a separação da pesquisa com a extensão. E que CAPES é uma fundação que atua com produção de pesquisa interfaceada com a extensão e com o ensino e a mesma coisa o CNPq. E o que eu falava para o presidente da FAPESP e já falei para vários outros presidentes de fundação, é que talvez a gente deveria ter fundação de apoio à ciência. E essa ciência sempre induzindo que atuasse em diálogo também com outros setores, com a comunidade, pensando. Aí sim pode pensar em inovação, porque inovação, é uma característica da própria extensão. É uma dimensão da própria extensão. Quando ele fala de inovação, de propriedade intelectual, de transferência de tecnologia, isso tudo diz da própria extensão. E por isso que não dá para eu falar da inovação como sendo um novo elemento, porque senão a gente também está descaracterizando a extensão. A extensão, por muitas vezes, foi vista como um movimento da universidade em direção a grupos vulneráveis. E isso gera um problema. Vou fazer uma analogia muito rápida aqui. A escola pública, por muito tempo, foi a escola de referência dos nossos pais, dos

nossos avós. Quando a escola passa por um processo de democratização, de popularização, em que a população entra dentro da escola, passa a ser acusada de empobrecimento pedagógico. E hoje se ataca a escola pública. Eu fico pensando o quanto cruéis são esses discursos e essas narrativas, porque parece que com a entrada do pobre na escola, a escola se empobreceu. Ou que a pedagogia se empobreceu. Isso é cruel, porque nós estamos atrelando pobreza pedagógica à pobreza social. São duas coisas que não têm nada a ver. E quando nós olhamos para a extensão, a extensão por muito tempo sempre teve forte inclinação com os movimentos sociais. Porque ela também nasce atreladas aos movimentos sociais, a grupos vulneráveis. E a universidade, no seu elitismo, muitas vezes não quer ver grupos vulneráveis, ou não quer ver o pobre dentro dela. É como se nós empobrecêssemos o conhecimento científico quando o pobre entra dentro da universidade. No ano retrasado, eu tive que responder ao Ministério Federal sobre uma atividade que nós fazemos de incubação de agricultores familiares e muitos são de movimento sem terra, são de diferentes movimentos sociais que foram para a universidade. Foram apresentar os seus trabalhos, os seus resultados

ES: Já que você está falando nessa proposta, eu queria te perguntar uma coisa sobre isso, que me chamou muita atenção no FORPROEX. Me pareceu que estavam presentes pró-reitores de universidades mais afastadas dos grandes centros. E tem esse processo todo da interiorização, no campo da antropologia, por exemplo, a interiorização das universidades federais e também dos institutos federais, trouxe resultados muito importantes nessa relação da extensão com a pesquisa. Então, eu queria ouvir um pouco mais sobre essa relação, porque você também citou universidades como a UFABC, que é a Universidade Federal. E eu lembro no FORPROEX de uma presença muito significativa do Sul da Bahia também, de universidades do Sul da Bahia. Então, eu fiquei observando esses projetos e eu queria ouvir um pouco mais sobre essa relação da extensão com a interiorização, por um lado, e por outro também com se deu a mudança interna das universidades, mesmo das universidades que se situam nas capitais, em razão de políticas públicas como cotas e outras que foram adotadas nos últimos anos.

HS: É interessante essa observação que você faz, porque isso está na origem da própria universidade. Quando a gente olha a UFSC, ou mesmo a USP, ou a Federal do Paraná, são instituições muito grandes, e elas nascem muito atreladas a uma lógica de funcionamento da própria universidade, e às vezes distante um pouco do contexto dessa própria universidade. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a Universidade Federal, de Uberaba, do Triângulo Mineiro que está aqui em Uberaba, Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri ou mesmo Fronteira Sul, são instituições que nascem muito ligadas a outras instituições, algumas ligadas

a instituições confessionais. Na década de 60, em 1968, com a reforma universitária, a ditadura começou a buscar as regiões geoeducacionais, identificando lugares que eles poderiam pegar e constituir universidades. Foram constituídas algumas universidades, mas ainda mudam os polos, mudam os centros e nas cidades maiores. O governo Lula, com o Reuni, faz uma expansão das universidades, mas pensando em universidades mais do interior. Os institutos federais também nascem tentando gerar essa interiorização. Então, a universidade ou o instituto acaba nascendo no seio da comunidade, com uma relação muito forte com a comunidade. E as comunidades também. Quando nós pegamos a PUC, quando nós pegamos algumas universidades do Sul que são comunitárias, elas nascem muito vocacionadas a processos de transformação social. É como se elas reconhecessem melhor a extensão. Vou usar um exemplo, a USP, Universidade centenária, criada em 1934, (ela ainda não tem 100 anos), mas é uma universidade que vem aí com uma tradição muito grande. E ela vem com a tradição dos grandes pesquisadores que migraram para o Brasil fugindo de conflitos mundiais do século XX. A USP é a universidade hoje que menos tem ações de extensão. Ela é a universidade que tem mais orçamento para extensão no Brasil, mas a gente tem que olhar o orçamento dela na proporcionalidade do orçamento total. Então, em volume único é a maior: tem 25 milhões que eles colocam na extensão, mas o orçamento da USP é de 7 bilhões de reais, então isso representa muito pouco, quase nada quando nós falamos do tamanho da USP.

Então as instituições que estão em grandes centros, acabam sendo instituições que se devotaram mais à natureza da pesquisa, desvinculando por vez da relação da educação popular. As universidades que nascem no interior, são capilarizadas pelos seus campi. Eu vejo aqui em Uberlândia, são sete campi fora da cidade de Uberlândia e quatro em cidades menores. Neles a relação com a comunidade é muito forte, pois é um pedaço da própria comunidade. As pessoas que estão lá, são da comunidade.

Existe um apelo social para a educação popular muito grande. A interiorização e essa capitalização ajuda a extensão por conta da proximidade que a universidade tem, da própria comunidade que a cerca. E quando você pensa na UFSC, que está lá em Trindade e que é uma universidade maior, se eu penso lá na Federal do Rio Grande do Norte, que também é uma universidade bem maior, nelas a relação com a sociedade acaba sendo menor, porque a sociedade não entende aquele lugar como dela, diferentemente do que acontece quando você fala do Recôncavo da Bahia, que geralmente os prédios onde as universidades estão, eram, foram prédios que foram utilizados para outras finalidades...

ES: Escolas.

HS: Como centros comunitários, como escolas...

ES: Muito interessante.

HS: Ou seja, eram prédios, estruturas, reconhecidas por aquela comunidade. Então, a comunidade tem mais facilidade de transitar por lá e as próprias pessoas também que atuam nessas universidades tem mais facilidade de reconhecer-se comunidade por conta da proximidade. A USP, se nós pegarmos os números, as universidades menores e mais interiorizadas são as que mais produzem extensão.

ES: Interessante.

HS: Em proporção, né? Não em números brutos.

ES: É interessante, porque essa relação com a educação popular, por exemplo, me leva a uma outra questão. Quais são os desafios de ampliar essas atividades de extensão, então, para todas as áreas de conhecimento? Porque nós sabemos que referências como educação popular, atuação com comunidade, elas estão mais vinculadas a uma prática que envolve as ciências humanas, sociais, algumas áreas da saúde, da educação, mas que, por exemplo, ainda estão bastante distantes, me parece, nas universidades mais localizadas em capitais. As que você estava mencionando agora, por exemplo, das áreas de exatas. E eu acompanhei, nesse processo de pesquisa, muita discussão sobre a diferença entre extensão e prestação de serviço. Esse desafio é interessante de se pensar. Uma vez que você está trazendo uma concepção de extensão muito vinculada a essa ideia de comunidade, de educação popular, e ainda não se conseguiu introduzir conhecimentos relacionados às questões de humanas, como direitos humanos e outros, em todos os cursos das universidades. Por mais que isso esteja escrito nos documentos do MEC, isso ainda não aparece. Não tem em todos os currículos, essa formação mais voltada para as questões traria uma certa sensibilidade para essa importância.

HS: Assim, são muitos desafios. Primeiro desafio é entender que a ciência tem uma natureza que se dá na indissociabilidade. Eu acho que esse desafio cognitivo, de compreensão, de sentidos, ele é gigantesco. Porque a nossa formação é muito tradicional. E aí, a responsabilidade é da pós-graduação. A pós-graduação tem formado o professor na sua inteireza. Por isso que eu defendo que na pós-graduação tem a extensão como um elemento formativo. Um elemento formativo que contribui para a formação do agente universitário, do docente universitário. Um outro ponto. Os nossos concursos precisam assumir, de forma muito corajosa, que a contratação dos professores precisa se dar por um projeto de ciência e não um projeto de pesquisa. Esse projeto de ciência é um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Porque às vezes a gente abre um concurso, pede um projeto de pesquisa, dá aula didática e parece que

está valendo. E esquece que a pessoa faz ensino, pesquisa e extensão. Outra questão é o financiamento da ciência considerando a extensão como elemento constitutivo dela mesma. Caso contrário, a gente acaba fazendo um financiamento muito restrito à produção de conhecimento sem localizar esse conhecimento no contexto social e sem promover a interface desse conhecimento no contexto social. E quando nós pensamos no âmbito do currículo, aí também é um outro grande desafio, porque não seria necessário a indução da extensão na forma de uma atividade curricularizada. O ideal, gente, seria que a gente não precisasse disso. Mas se não houver indução, dificilmente vai haver ação. E a indução acaba sendo o elemento necessário para que as pessoas começem a pensar a extensão. Quando faz essa indução, vai ter que lembrar que as diferentes áreas do conhecimento se relacionam com a sociedade de forma diferente. E, o Brasil adotou concepções de extensão com duas inclinações: a inclinação estadunidense e a inclinação europeia. A inclinação europeia da educação popular e formação de classes e a inclinação estadunidense que é a de prestação de serviço. E nossos colegas das ditas áreas tecnológicas, das exatas, são aqueles que tendem a enxergar a extensão mais na lógica do serviço que é prestado para a sociedade. E como se esse serviço precisasse obrigatoriamente ser remunerado, o que para nós fere e pode ferir, em alguma medida, o contexto da gratuidade do ensino superior. Tem que olhar situação por situação, contexto por contexto. Mas a prestação de serviço não pode ser a única via de atuação da extensão. Por isso, quando o Fórum discutiu as diretrizes em 2017, o debate era sempre “é necessário fazer uma discussão que considere toda a diversificação de práticas extensionistas para a gente não destruir ninguém”. Se tem apenas uma extensão vocacionada ao processo de educação popular, sem que isso passe pelos aspectos ambientais, tecnológicos, de produção, do conhecimento, talvez vai perder um nicho importante de pessoas, se pensar a extensão atrelada ao processo de educação popular dentro das áreas das engenharias, por exemplo. Porque as áreas da saúde, elas já têm isso muito na sua essência, quando você fala de saúde coletiva, de saúde da família. Mas nas áreas das engenharias, não. A engenharia, ela é muito voltada para si. E aí esquece que a engenharia tem relações diretas com o ambiente, com a responsabilidade com a utilização dos recursos naturais, e que isso tem implicações sociais, como descarte daquilo que eles produzem, que temos que fazer com que a formação do engenheiro ou dessas áreas, ela se dê também numa abordagem para além do conhecimento técnico, mas uma abordagem que seja também social. Aí teve uma resolução que eu ajudei a fazer a discussão, que é a resolução 2 de 2019 de reformulação das engenharias, que o tempo todo vai falar de um engenheiro que tem preocupação social, humanística. E eu criticava muito, eu falava que isso é só um texto bonito. Que isso tem que se materializar também no fluxo curricular. Então, nas disciplinas, nas ações. E que é oportunidade de pensar uma forma.

MG: Duas questões que a gente gostaria de te escutar. Uma, sobre como é que tu acompanhaste, tu estava no MEC, na CAPES e tal, como é que tu acompanhou esse debate que é imenso da curricularização da extensão? A outra é por tua longa experiência na extensão e política, e estares recentemente na coordenação do fórum, como é que tu vês essa articulação política nacional de pró-reitores de extensão? Como tu vês esse futuro político, que parece, pelo menos pela visão da Elisete Schwade, ter um super futuro de ativismo, de organização?

HS: Só finalizando, é que a perspectiva de uma nova formação para todas as áreas do conhecimento passa pelo reconhecimento de que os saberes estão no lugar. E aí as engenharias não podem ficar distantes. Óbvio que quando se conversar com os engenheiros, eles vão pensar que a relação social é empreendedorismo, também é. E prestação de serviços - também é. Mas não pode ser somente isso. E esse é um desafio que tem que vencer para que pense que não existe a área exata. Que toda área é humana. Porque elas estão feitas por pessoas. E se elas estão feitas por pessoas, não faz sentido a gente falar de exatas, humanas porque todas as áreas são humanas. O Ministério da Educação, quando nós estávamos lá fazendo essas discussões, pensando a extensão, há uma resistência muito grande, porque, novamente, ao longo das três décadas, que se discute a extensão aqui no Brasil, nós tivemos alguns agentes que defendiam uma extensão muito voltada só para os movimentos sociais. E aí tem a resistência de uma elite que pensa que a universidade não tem que se voltar para os movimentos sociais. E a nossa universidade sempre foi uma universidade muito elitizada, muito, muito de castas, né? E vencer isso é algo muito recente para nós. Então, quando pensava no POEXT, nos programas de extensão, que acabaram não sendo extintos, mas foram descontinuados, está fazendo um movimento agora em retorno, amanhã a gente tem reunião com o Padilha, com o ministro Padilha vai discutir o projeto interministerial. E é uma discussão extremamente necessária, fazer um movimento político que é um movimento de convencimento. O presidente Lula, toda vez que ele vai a público, ele tem falado na universidade e a fala dele tem sido nisso: “precisamos de uma universidade que se comprometa com o desenvolvimento social, precisamos de um conhecimento científico que se volte para o melhoramento das condições de vida”. Então, é um discurso que está muito localizado no campo progressista. E que bom que está localizado no campo progressista, porque ele valoriza outros modos de operação de produção de conhecimento. Mas existem resistências. Resistências de grupos, resistências de áreas, que acham que a extensão é de menor importância, de menor valor, ainda que reconheçam que quem paga o salário de todo mundo e quem paga a nossa pesquisa é a população que, por vezes, não se beneficia diretamente dessa pesquisa, desse conhecimento ou dessa ciência. Então, há resistências. O fórum, ele

é um fórum político acima de tudo. Que tem se debruçado sobre essas questões na defesa de uma universidade aberta, de uma universidade plural, de uma universidade democrática, mais participativa, mas nem sempre essa é a universidade que alguns grupos querem. Alguns grupos, os nossos departamentos, ainda veem com estranheza pessoas que passam ou entram na universidade, que não carregam um estereótipo do que é um professor universitário, o aluno e tudo mais. E veem com estranheza o pobre, a pessoa em situação de rua, alguém que que participe de algum grupo cultural, social, e que entre dentro da universidade com outra roupagem. É isso que a gente ainda vive nas nossas universidades. Porque é isso que a gente ainda vive no Brasil. Sermos diferentes não é algo que muitas pessoas gostam de enxergar. As pessoas ainda querem enxergar padrões. E romper isso é bem denso.

MG: A gente até quase vai acabar a nossa entrevista aqui. Porque eu acho que essa tua frase, se tu autorizar, inclusive, eu acho que vai ser a chamada. Para tua entrevista, porque eu acho que é muito boa essa tua frase. Qual nós compartilhamos totalmente. Acho que tu formula ela de forma muito lúcida, sobre o longo trabalho que a gente tem ainda pela frente nas universidades. Tu poderia retomar agora, então, um pouco o que eu te perguntei sobre como é que tu vês essa articulação política dos pró-reitores de extensão, do fórum, ser só isso, se nem outro, quer dizer... como é que tu vê qual o papel dessa articulação nessa mudança aí? Se ela é de baixo para cima, se ela é de cima para baixo? Como é que tu está vendo esse momento ali do ponto de vista político, já que tu esteve nesse lugar super privilegiado de produzir essa política?

HS: Nós vivemos, há pouco tempo, uma situação muito delicada, no governo Bolsonaro, em que falar sobre algumas questões é muito perigoso. Eu sempre orientava o fórum que é bom que o Bolsonaro, o governo dele, não entendesse qual o perigo da extensão. Porque a extensão é perigosa para um projeto de poder absolutista, que flirtava com uma ditadura como aquele governo. Porque ela abre a universidade, ela traz as pessoas para questionar, ela traz as pessoas para um outro lugar. Então, hoje, nesse espaço, ainda que seja um governo de coalizão, é um espaço mais favorável para a gente debater, para a gente discutir.

E a gente vem construindo isso, historicamente, ao longo das últimas décadas, nessa defesa de uma outra universidade. Uma universidade possível, mas que seja construída a partir das bases. Não é de cima para baixo. E quem tem reclamado uma universidade mais aberta, são as próprias bases. A sociedade tem reclamado uma universidade mais aberta. Nós estamos reclamando uma universidade mais aberta. Nós queremos uma universidade mais humana, uma sociedade mais humana, mais capaz de se preocupar com as suas questões, com os seus próprios dilemas. Uma formação que seja capaz de gerar aquilo que eu chamo de além da

compreensão da realidade, sensibilidade social, nossa empatia social, nós precisamos formar consciência de classe. Não importa se a Miriam é branca, mas quais os privilégios que a Miriam teve como mulher branca que eu não tive? Ou quais os privilégios que eu tenho como homem que Miriam não teve? Então, a gente tem que formar uma consciência de classe para que as pessoas comecem a pensar numa sociedade que possa ser alterada a partir da constituição profissional dos agentes que saem da nossa universidade. Isso é muito difícil, mas esse talvez seja nosso desafio.

Mas quem tem reclamado disso é a própria base. Toda essa movimentação política que acontece, ela acontece na base. Ela acontece quando a gente vai para o CONAI, ela acontece quando a gente vai para os foros, quando a gente vai para o movimento de controle social, os conselhos, para as organizações. Porque essas organizações reclamam que a escola, a escolarização, o conhecimento acadêmico precisa também chegar nela de alguma forma. Que se não vai pegar pelo número de vagas oferecidas na educação superior, e não é sobre isso, mas ela vai chegar com relação ao modo que esse conhecimento científico produzido também alcança as diferentes classes, formando essas pessoas e possibilitando que essas pessoas penetrem no âmbito, no seio da própria universidade. Então, sempre é um movimento de base, porque a extensão tem um apelo social muito grande de grupos vulneráveis, sobretudo. Mas também tem aquela extensão, dito pela Elisete, a extensão da prestação de serviços, extensão da remuneração. Tem aqueles que se aproveitam dessa extensão na captação de recursos, e isso a gente tem no fórum discutido muito, como o risco da extensão. Porque existe o perigo da extensão como sendo uma abertura para oportunidades de autofinanciamento da própria universidade. E esse é um risco. pensa em custos pagos... eu não sou contrário a isso. Eu sou contrário é só isso. É só essa extensão. É a única forma de extensão. E algumas áreas do conhecimento só enxergam essa extensão. Que é a extensão paga, extensão que não socializa o conhecimento, mas que cobra o conhecimento para que ele seja socializado.

ES: Muito bem.

MG: Bom, eu acho que eu me sinto muito satisfeita e muito assim né alimentada com suas reflexões e o quanto elas dizem respeito também a nossa experiência aí de muitas décadas na inserção não sei se a Elisete... tu tens alguma pergunta do nosso roteiro que tu gostaria de complementar?

E: Acho que em todas as perguntas de alguma maneira foram contempladas as nossas inquietações e questões.

**Miriam Grossi**

*miriam.grossi@gmail.com*

Professora Titular do Departamento de Antropologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Anthropologie Sociale et Culturelle - Universite de Paris V (1988). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4399-6544>

**Elisete Schwade**

*eliseteschwade@gmail.com*

Professora Titular do Departamento de Antropologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Ciência Social (Antropologia) pela Universidade de São Paulo.

OECID: <https://orcid.org/0000-0002-3488-1171>

/ VI  
**VEN**  
CIA

REVISTA DE  
ANTROPOLOGIA

63

Nº 63 | ISSN 2238-6009 | 2024

/ PPGAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

/ DAN  
DEPARTAMENTO DE  
ANTROPOLOGIA

/ UERN