

Aldenora Conceição de Macedo
Jaqueline Aparecida Barbosa
(Orgs.)

Práticas Pedagógicas de Resistência



A Escola como Lugar da Diversidade



É de amplo conhecimento que enfrentamos investidas antidemocráticas e conservadoras contra pautas progressistas, principalmente aquelas relacionadas à educação. Temas como racismo, gênero e diversidade que, a duras penas e com atuação determinante dos movimentos sociais, foram incorporadas aos documentos norteadores e legislações educacionais, têm sofrido ataques políticos disseminados de maneira tendenciosa pelos meios de comunicação e mídias sociais. Educar para o antirracismo, para a equidade de gênero ou debater sobre sexualidade em sala de aula são práticas pedagógicas vistas como doutrinação, quase subversão, em contrapartida a um currículo de base eurocêntrica e excludente, que segue exaltado como correto e imparcial. Tendo tal panorama em mente, este livro surge trazendo experiências de professoras/es que realizam cotidianamente um trabalho que contempla os temas da diversidade, se constituindo, portanto, como uma coletânea de ideias e ações que, ao serem colocadas em prática à revelia de todas as dificuldades enfrentadas pelas nossas professoras e professores, se configura como um potente material para ser observado e levado em conta por colegas de profissão e, acima de tudo, como uma ilustração concreta da resistência docente e da insistência na educação como forma de liberdade.

Aldenora Conceição de Macedo
Ananda da Luz Ferreira
Dhara Cristiane de Souza Rodrigues
Jaqueline Aparecida Barbosa
Jefferson Sampaio de Moura
José Damião Trindade Rocha
Josiane Nazaré Peçanha de Souza
Kelly Meneses Fernandes
Rutileia Carvalho Xavier Pinho
Vilma de Souza Lopes



Práticas pedagógicas de resistência

Práticas pedagógicas de resistência

A escola como lugar da diversidade

Organização:

Aldenora Conceição de Macedo

Jaqueline Aparecida Barbosa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MACEDO, Aldenora Conceição de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida (Orgs.)

Práticas pedagógicas de resistência: a escola como lugar da diversidade [recurso eletrônico] / Aldenora Conceição de Macedo; Jaqueline Aparecida Barbosa (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

178 p.

ISBN - 978-85-5696-739-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogia; 2. Diversidade; 3. Ensino; 4. Docência; 5. Educação; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Prefácio	9
Luciana de Oliveira Dias	
Apresentação	12
Aldenora Conceição de Macedo; Jaqueline Aparecida Barbosa	
1	18
Histórias de lá e de cá: fortalecendo a identidade racial na educação infantil	
Ananda da Luz Ferreira	
2	39
Mulheres negras das ciências e suas histórias como motes para a prática pedagógica na educação básica	
Kelly Meneses Fernandes	
3	60
O ensino de história antirracista e decolonial junto a alunos negros na aceleração	
Josiane Nazaré Peçanha de Souza	
4	80
Identidades em pauta: história da Abayomi	
Dhara Cristiane de Souza Rodrigues	
5	96
Educação antirracista e antissexista através da música	
Vilma de Souza Lopes	
6	117
EJA e gênero: um olhar para diálogos com jovens e adultos sobre desigualdade de gênero	
Rutileia Carvalho Xavier Pinho; José Damião Trindade Rocha	
7	137
Para uma metodologia contra hegemônica: a mediação estética como ferramenta no trabalho pedagógico emancipador e crítico	
Jefferson Sampaio de Moura	
8	155
A importância da formação docente em gênero e diversidade: a opinião de professores/as sobre uma experiência formativa	
Jaqueline Aparecida Barbosa	
As organizadoras	175
As autoras e os autores	176

Prefácio

Luciana de Oliveira Dias

Ao aceitar o honroso desafio de prefaciar este livro fui colocada em contato com um tema que tem me acompanhado em toda minha trajetória acadêmica e profissional, qual seja, a educação, em todos os seus níveis, como uma estratégia para a construção de uma sociedade antirracista, anti-machista e anti-discriminatória. A efetivação de direitos humanos e a realização do justo e do bom demandam obrigatoriamente o reconhecimento das diferenças, a resistência às opressões, a redistribuição de bens materiais e simbólicos e o engajamento em uma luta contra as contradições sociais presentes na sociedade brasileira.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012, "as profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana". Buscando entender mais aprofundadamente o contexto histórico dos direitos humanos considero que esses direitos são formas de luta contra as desigualdades cruelmente forjadas no campo societário, contra as discriminações perpetradas contra sujeitos eleitos inferiores e contra as opressões que violentam minorias sociais.

Diante de uma luta pela expansão dos direitos e contra as contradições que violam os direitos dessas minorias sociais - que são de fato diversidades, diferenças, pluralidade não hegemônica - argumento à favor da lucidez do pensamento de Rita Segato (2017, p. 95) que diz que "uma democracia que não tenha como sua deontologia irredutível a defesa do

pluralismo não será democracia, ainda que represente a vontade da maioria". São as diferenças, a pluralidade, a diversidade, as alteridades, em suas múltiplas e complexas existências, que problematizam as hegemônicas, hierarquizantes e vigentes estruturas organizadas em pares de oposições binárias que determinam o normal e o anômalo, o certo e o errado, o bom e o ruim, sendo o normal, o certo e o bom incorporados no sujeito universal.

Acerca do sujeito universal, que pode aqui também ser chamado de ser hegemônico ou Eu hegemônico, enfatizo que ao mesmo tempo em que seu estatuto superior é instituído, aquele sujeito que se localiza no paradigma do "Outro" é rebaixado e alocado no polo oposto. A filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 322) entende que "o olhar do Eu hegemônico é um olhar educador, que carrega e explicita a verdade do Outro, o nada que o constitui. E que a nossa resistência permanente, desmente". Ou seja, o nada é suturado no "Outro" instituindo nos confins da alteridade o Não-ser do humano e concomitantemente afirmando toda a supremacia do Eu hegemônico que se institui como sujeito universal.

Para mais bem compreender esse "olhar educador do Eu hegemônico" retomamos o pensamento de Rita Segato que - ao se deparar com processos de violenta estruturação de sujeitos em sociedades racistas, machistas, discriminatórias e intolerantes - classifica as ações hegemônicas empreendidas como fazendo parte de uma "pedagogia da crueldade". A pedagogia da crueldade exige amplos aprendizados que justifiquem e banalizem violências como o feminicídio, o etnocídio, o machismo, o racismo, a homofobia, enfim o ódio ao sujeito que se localiza no paradigma do Outro. Necessárias se fazem práticas pedagógicas contra-hegemônicas que inviabilizem a perspectiva educadora que parte da hegemonia.

As práticas pedagógicas contra-hegemônicas desenvolvidas em um ambiente escolar antirracista, anti-machista e anti-discriminatório são caracterizadas pela resistência aos frequentes ataques que vêm sofrendo, sobremaneira nestes tempos políticos anti-democráticos e intolerantes às diferenças e à diversidade. São essas resistências que têm possibilitado

afirmações identitárias, revitalizações culturais e redirecionamentos de trajetórias individuais e coletivas. São ainda essas resistências que, de acordo com bell hooks (2013), aproximam uma pedagogia engajada de um ativismo político, que tem tornado possíveis as existências que problematizam e transgridem ambientes arbitrariamente tornados homogêneos, a partir do apagamento das diferenças.

A leitura deste livro permite reafirmar o quanto é fundamental reconhecer as perversas intolerâncias e discriminações às diferenças que ainda marcam as relações sociais no Brasil e que têm promovido violências diversas, inclusive letais, contra a indivíduos e grupos de indivíduos classificados como socialmente inferiores. Somente depois deste necessário reconhecimento é que ações reparadoras, compensatórias e afirmativas podem ser empreendidas, tanto em uma dimensão individual, quanto institucional, para que ambientes mais justos, democráticos e participativos possam se materializar. Sejamos resistência e que venha a justiça social, feita realidade por meio de uma educação engajada, antirracista, anti-machista, anti-discriminatória e rebelde em face das injustiças.

Apresentação

Aldenora Conceição de Macedo

Jaqueline Aparecida Barbosa

É de amplo conhecimento que enfrentamos já há algum tempo investidas antidemocráticas e conservadoras contra pautas progressistas, principalmente aquelas relacionadas à educação. Temas como racismo, gênero e diversidade, que a duras penas e com atuação determinante dos movimentos sociais foram incorporadas aos documentos norteadores e legislações educacionais, têm sofrido ataques políticos disseminados de maneira tendenciosa pelos meios de comunicação e mídias sociais. Educar para o antirracismo, para a equidade de gênero ou debater sobre sexualidade em sala de aula são práticas pedagógicas vistas como doutrinação, quase subversão, em contrapartida a um currículo de base eurocêntrica e excludente, que segue exaltado como correto e imparcial. Práticas pedagógicas que respeitem preceitos legais determinantes para a educação diversa e laica vêm sendo contestadas como alvos, inclusive, de retaliações.

Tendo tal panorama em mente, este livro surge a partir do intercâmbio de experiências proporcionado pela VIII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça - SERNEGRA, um espaço de reflexões e luta em torno das pautas da negritude e do feminismo e que em 2018 teve como tema "Descolonizar o feminismo". Os artigos aqui relacionados são frutos das discussões realizadas no âmbito da Sessão Temática 12, para a qual elencamos como objetivo principal o diálogo com professoras/es que realizam um trabalho cotidiano com os temas da diversidade e que, a partir de relatos de experiência, apresentam os conflitos e complexidades da implementação destes debates na escola, assim como análises sobre a (re) produção das desigualdades no âmbito escolar. Nossa pretensão foi a de reunir membras/os

da sociedade civil, estudantes, pesquisadoras/es e professoras/es de todos os níveis de ensino, por acreditarmos que os diálogos, trocas de experiências, ideias e informações são, no momento político que vivemos, mecanismos de resistência na busca pelo direito à educação de qualidade.

Neste sentido, percebendo o potencial dos relatos e do compartilhamento das experiências neste evento, decidimos, enquanto coordenadoras da Sessão Temática, propor às/aos comunicadoras/es a junção dos relatos em um livro, no intento de ampliar ainda mais o alcance de tão importantes iniciativas pedagógicas, proposta que foi prontamente abraçada pela maioria daquelas/es que apresentaram trabalhos que dialogavam com o eixo central da nossa proposta, a de mostrar a resistência pedagógica que ocorre no chão das salas de aulas de todo o país e que, ainda mais no momento atual de ameaça às práticas do magistério que promovam reflexões e problematizações, podem colocar em xeque a permanência dessa nossa sociedade tão historicamente estratificada.

É assim que este se constitui em uma coletânea de ideias e ações que, ao serem colocadas em prática à revelia de todas as dificuldades enfrentadas pelas nossas professoras e professores, se configura como um potente material para ser observado e levado em conta por nossas/os colegas de profissão e, acima de tudo, como uma ilustração concreta da resistência docente e da insistência na educação como forma de liberdade.

Tendo sido fruto do SERNEGRA, os trabalhos dialogam com as diversas nuances da questão racial e em um primeiro momento temos artigos que diretamente se estruturam sobre tal problemática. Assim, abrindo nosso livro e, propositalmente, trazendo os primeiros anos de educação formal como base para o debate, temos o trabalho de *Ananda da Luz Ferreira*, que sob o título de **Histórias de lá e de cá: fortalecendo a identidade racial na Educação Infantil**, nos leva a entender que o sentimento de pertencimento racial pode, e deve, ser trabalhado desde a mais tenra idade. Para isso Ananda nos relata a experiência pedagógica realizada na Educação Infantil, que busca a aplicação da lei 10.639 de 2003 em uma creche municipal da cidade do Rio de Janeiro, com crianças que possuem entre 3 e 4 anos de

idade e, para tanto, coerente com as diretrizes pedagógicas desta etapa de aprendizagem e com destaque para o lúdico, nossa autora combina diferentes linguagens artísticas à riqueza da cultura africana e traz o debate étnico-racial para dentro de sala de aula, fazendo com que as crianças se reconheçam como parte dessa história.

Em seguida temos o artigo **Mulheres Negras das Ciências e suas Histórias como Motes para a Prática Pedagógica na Educação Básica**, de *Kelly Meneses Fernandes*, trazendo questões dos anos finais do Ensino Fundamental para o debate entre gênero, raça e formação numa perspectiva decolonial. O relato de Kelly é fruto de seu trabalho como professora de Ciências em turmas de 9º ano. Para buscar desconstruir tanto a ideia de que “meninas não são boas nas exatas” e que “as ciências são para os homens”, Kelly traz histórias e conhecimentos científicos produzidos por mulheres negras das áreas das Ciências e também as histórias de suas vidas para, a partir disso, fazer com que as/os estudantes repensem concepções sexistas e racistas, e com apoio na pedagogia decolonial subverte um currículo eurocêntrico e androcêntrico e o transgride ao mostrar mulheres negras como inventoras, criativas, produtoras de conhecimentos científicos importante para sociedade.

O artigo **O Ensino de História Antirracista e Decolonial Junto a Alunos Negros na Aceleração**, de *Josiane Nazaré Peçanha de Souza*, traz uma perspectiva de inclusão a grupos que carecem de maior atenção e que, pela condição de estudante em defasagem escolar, podem até mesmo ter problemas de autoestima. Josiane além de fazer seu papel de professora enriquece suas aulas de história com ações que se voltam para a construção de identidade racial e de novos horizontes de expectativas por parte de alunos negros pertencentes às periferias urbanas e proporcionar reflexões sobre o combate necessário do Racismo na Educação. A professora nos presenteia com a descrição de suas práticas pedagógicas nas quais discute gênero e sexualidade, potencializando a desconstrução de estereótipos e preconceitos já enraizados entre os alunos, influenciados pela realidade em que estavam imersos, inclusive dentro dos espaços e tempos escolares, junto às turmas de aceleração.

Em um contexto diferenciado, de proposta de Orientação Pedagógica que pode ser adotado ou servir de incentivo para um olhar mais amplo, como da coordenação pedagógica e até mesmo da equipe gestora, *Dhara Cristiane de Souza Rodrigues*, por meio de seu artigo **Identidades em Pauta: História da Abayomi**, nos conta um pouco do que foi a experiência com um projeto implementação do Artigo 26-A da LDB, e nos apresenta a história da Abayomi que, dentro do projeto, tem como papel principal a sensibilização da comunidade escolar para a importância e responsabilidade de se combater o racismo na escola. Com esse artigo também verificamos que há inúmeros instrumentos pedagógicos que podem ser direcionados para a construção de um currículo emancipador que reconheça as especificidades identitárias de nossas/os estudantes. O relato de Dhara nos faz retomar o encontro precioso que foi proporcionado pelo SERNEGRA de 2018, no qual pudemos, em nossa ST e agora neste livro, nos fortalecer em conjunto para continuar resistindo enquanto professoras/es comprometidas/os com uma educação de fato inclusiva.

A desconstrução de preconceitos e o reconhecimento da importância de nossas raízes africanas visto em versos no trabalho de Dhara, é complementado por Vilma de Souza Lopes em seu artigo **Educação Antirracista e Antissexista Através da Música**, no qual os versos musicados dão vazão ao empoderamento feminino e negro. Sabemos que a música *pop* é de interesse de grande parte de nossas/os jovens e se assim o é, Vilma nos mostra como utilizou didaticamente a música como recurso pedagógico para uma aprendizagem que vai além dos conteúdos, que reconhece a importância da autoestima, sobretudo, para meninas negras, hoje muito prejudicadas pelo peso do racismo. Dentro da perspectiva decolonial, Vilma traz bell hooks para dialogar com as ideias de Beyoncé e promove um diálogo entre letras de músicas com a realidade na qual as/os estudantes se encontram inseridas/os, numa tentativa de aproximação da teoria com a prática, com o objetivo de estimular o senso crítico de meninas e meninos nas aulas de História.

A professora *Rutileia Carvalho Xavier Pinho* e o professor *José Damiano Trindade Rocha*, no artigo **EJA e Gênero: Um Olhar para Diálogos com Jovens e Adultos sobre Desigualdade de Gênero** observam as relações interpessoais entre estudantes adultas/os da EJA sob os marcadores de gênero e geração e nos relatam as experiências vivenciadas em um projeto de intervenção com turmas de Ensino Fundamental, constituídas por mulheres e homens com idades que variam de 17 a 50 anos, as/os quais demonstraram ter compreensões distintas acerca das questões de gênero, reiterando a necessidade de sempre se discutir tais problemáticas dentro do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à superação de diversas desigualdades entre os gêneros.

Ao falarmos de raça, gênero e diversidade, do direito à diferença como pressuposto para a “igualdade”, estamos falando de direitos humanos, e por isso deixamos para o fechamento deste livro o artigo de *Jefferson Sampaio de Moura*, **Para uma Metodologia Contra Hegemônica: A Mediação Estética Como Ferramenta no Trabalho Pedagógico Emancipador e Crítico**, que traz a educação em direitos humanos como metodologia didático-pedagógica e proporciona problematizações acerca das estruturas de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade. Jefferson demonstra que tal prática tem o potencial para desencadear nas/os estudantes um sentimento de crescimento pessoal e coletivo. Para tanto nos apresenta a mediação estética como ferramenta para se introduzir conteúdos com temáticas humanistas e trabalhar a sensibilidade em sala de aula de cursos de licenciatura do ensino superior.

Como fechamento do livro, trazemos o artigo de *Jaqueline Aparecida Barbosa*, **A importância da formação docente em gênero e diversidade: a opinião de professores/as sobre uma experiência formativa**, que analisa a percepção de professores/as do Distrito Federal sobre a influência do curso “Gênero e Diversidade na Escola” em práticas pedagógicas posteriores dos egressos do curso, buscando o entendimento de como esta experiência foi significada por estes/as profissionais e como

os conhecimentos adquiridos foram materializados em suas práticas. É interessante destacar, dentre os resultados alcançados pela pesquisadora, a homogeneidade das respostas no que diz respeito à opinião sobre o curso, pois todos/as os/as participantes afirmaram que gostaram muito da oportunidade formativa e a consideraram uma iniciativa importante. Destacaram-se entre os obstáculos apontados para um trabalho que leve em consideração as aprendizagens obtidas no curso, a falta de apoio por parte do/a gestor/a da escola e colegas de profissão, a religiosidade tomada de forma fundamentalista no ambiente de trabalho e uma formação inicial precária nos temas da diversidade.

Finalizamos esta apresentação com o desejo de que este livro seja para vocês leitoras/es tão importante quanto está sendo para nós, enquanto propositoras da iniciativa, para as professoras e professores autoras/es deste livro e para cada estudante participante de práticas pedagógicas tão ímpares e necessárias. Que se constitua, reiteramos, como mais um mecanismo de resistência na busca pelo direito à educação de qualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Histórias de lá e de cá: fortalecendo a identidade racial na educação infantil

Ananda da Luz Ferreira

*“A gente vê, a gente ouve, a gente quer
Mas será que a gente sabe como é?
Quem vê de longe pode não gostar
Não entender e até censurar
Quem tá de perto diz que apenas é
Cultura, crença, tradição e fé.”
(Criolo, Diferenças)*

A educação infantil exige um olhar atento dos(as) educadores(as), pois acolhe crianças de zero até seis anos de idade. É nessa fase da vida que a criança constitui sua identidade a partir da relação com o espaço e as pessoas que convive, do mesmo modo que na primeira infância é possível se organizar e se estruturar para os desenvolvimentos de competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da vida. Portanto, a primeira etapa da educação básica é de extrema importância na formação das identidades das crianças, as práticas desenvolvidas na educação infantil “são espaços de interação e produção sociocultural” (LIMA, 2013, p. 140). Diante desse debate e ancorados nos documentos oficiais cabe ao(a) professor(a) de educação infantil construir propostas pedagógicas que acolham a diversidade, como podemos ver na CNE/CEB n. 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual é possível destacar a importância das ações que impulsionam a construção da identidade pessoal e coletiva da criança:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A certificação do quão importante é o(a) professor(a) de educação infantil conceber propostas pedagógicas que promovam interação com a diversidade dentro do ambiente escolar torna necessário problematizar como as escolas oportunizam os encontros das diferentes culturas que permeiam o contexto sociocultural e histórico do nosso país. Assim sendo, “falar de identidade é falar da multiplicidade que compõe o ser humano. Trata-se de entender quem somos, por que somos assim e o que isso representa na nossa relação com os outros seres humanos” (LIMA, 2013, p. 143).

Norbert Elias (1994) nos provoca a refletir que as sociedades e os indivíduos são indissociáveis, sendo a sociedade que nos leva à individualização. A identidade de um determinado ser humano faz parte do *habitus* social e a individualização se dá nessa relação do compartilhamento de experiências com outras pessoas que compõem os grupos sociais. Para o debate sobre identidade é importante entender que *habitus*, para o autor, é a singularidade do indivíduo e sua relação de troca com a sociedade, sendo essa troca o que estrutura socialmente sua personalidade, ou seja, tudo que possa parecer de caráter individual em algum momento foi partilhado com outro membro da sociedade, constituindo assim sua identidade ao longo do tempo. Portanto, inverter a forma de como os espaços educativos apresentam as histórias dos africanos e afrodescendentes é oportunizar outra identidade para os que terão acesso a essas histórias e culturas, desconstruindo de qualquer forma de preconceito racial. Oportunizar que as diversas identidades possam dialogar com as diferenças sem que uma elimine a outra, como propõe Hall (2015): “do modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes,

uma nunca anulando completamente a outra” (p. 50). Cabe aos espaços educativos contribuir para que as crianças negras encontrem com suas histórias e que essas tenham o direito de se orgulhar e de contar sobre elas, “a recuperação de toda uma identidade perdida” (LOPES, 2011, p. 211) para a construção da autoestima da criança negra e, também, da construção da ideia de diversidade para todas as crianças, sejam negras ou não.

Destaca-se, do mesmo modo, a importância da Educação Infantil por ser o espaço em que a criança pequena dialoga com a esfera pública – muitas vezes o primeiro espaço público – sem intervenção direta da família (ABRAMOWICZ, 2013). Local que as crianças se encontrarão com diferentes culturas, subjetividades, formas de ver o mundo e agir sobre ele, o que coloca essa estrutura privilegiada por promover a possibilidade de “que todos possam ser afetados de maneira que criem novas redes de solidariedade e pensamento” (ABRAMOWICZ, 2013, p.12). O que configura a urgência de refletir sobre as diversidades de infâncias que perpassam o espaço de educação infantil em seu contexto socioeconômico, histórico e cultural. Compreender como o país se estruturou e como as crianças foram e ainda são vistas por essa sociedade deve fazer parte dos estudos que acompanham o professor que trabalhará com a primeira infância. Para isso, cabe atentar para as especificidades que é a infância afro-brasileira no que tange as desigualdades sociais, culturais e econômicas, como fica evidente nos dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2016 que apontou a taxa de analfabetismo entre pretos ou pardos em 9,9%, enquanto brancos em 4,2%, que é menos da metade ou sobre o número de crianças negras e pardas que trabalham na primeira infância (entre 5 e 7 anos) ser 63,8%, enquanto as crianças brancas nessa mesma idade e situação são 35,8%.

Infância que vivencia, nas particularidades de sua trajetória, enfrentamentos específicos, mediados também por repertórios que se relacionam aos pertencimentos étnico-raciais de suas ancestralidades. Olhar para o contexto em análise considerando essas inter-relações nos parece condição *sine qua non* para entender as possibilidades da diversidade cultural brasileira e o papel da

educação escolar na valorização dessa diversidade como estratégia de enfrentamento e redução das práticas discriminatórias produtoras de desigualdades (LIMA, 2013, p. 140).

Sendo assim, quando compreendemos a escola como parte da sociedade é possível problematizá-la e concebê-la como um potencial espaço de transformação social, isto posto, deve ser imediata o sensibilizar para a relação entre escola e a contribuição da e na formação dos(as) diversos(as) indivíduos(as) que por elas passam. Para a Educação Infantil, torna-se necessário exceler às culturas africanas e afrodescendentes para que, nesse primeiro momento de socializações de saberes, que contribuirá para sua formação identitárias, a criança negra possa se sentir representada de forma positivada, não como a educação bancária faz: mostrar o negro somente como escravizado, em espaços subalternizados ou seus corpos erotizados.

Se refletirmos sobre os destinatários principais do processo ensino-aprendizagem, os estudantes, o que se continuava a fazer era dificultar a construção da autoestima, por trazer uma imagem de nossos antepassados africanos sempre oprimidos, explorados e, finalmente, sempre derrotados – mesmo quando rebeldes e inconformados. Quem gostaria de se identificar com essa imagem? E, além do mais, tratava-se de uma falsa imagem, se não em seu todo, ao menos em parte. A historiografia recente trouxe dados para rever essa visão. Resta fazê-la chegar às salas de aula – de muitas universidades e da Educação Básica (LIMA, 2015, p. 33).

Os conteúdos relativos aos africanos e afrodescendentes e as formas que são ensinados só contribuem para que todas as crianças, sejam elas negras ou não, tenham vergonha do ser negro. Levar a diversidade étnico-racial para as escolas é garantir acesso a todas as pessoas para apoderar da sua história como nos instiga pensar Oliva (2006) quando nos traz a reflexão do porquê devemos estudar história da África: “não será possível combatermos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os

africanos e sobre nós mesmos”. A autora nos indica que devemos despertar olhares sensíveis para nossa ancestralidade, para isso temos que conhecer todos os aspectos que circundam nossas histórias.

Há ausências do debate das relações étnico-raciais e há precisão do debate nas instituições escolares, o que fica evidenciado quando surge a necessidade de se criar leis para garantir o direito de todas as pessoas de terem acesso a sua história e cultura. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), inicialmente modificada pela a Lei n. 10.639/2003 e posteriormente pela Lei n.11.645/2008, traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira na educação básica. Essas leis são resultantes de pesquisas, estudos, lutas e articulações políticas dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro que em suas pautas sempre esteve atento às questões que permeiam o debate educação, escola e sociedade, como é evidenciado por Gomes em seu livro “O Movimento Negro Educador”:

[...] se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites, muito o que o Brasil sabe atualmente sobre questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18-19).

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar (GOMES, 2017, p. 48-49).

Perante todo esse debate, pretende-se relatar uma experiência realizada na educação infantil sobre o projeto *Histórias de lá e de cá: fortalecendo identidades*, inspirado no livro *Bruna e a Galinha d’Angola* escrito por Gercilga de Almeida, ilustrado por Valéria Belém e publicado pela editora Pallas no ano de 2003. Essa literatura infantil conta a história de Bruna, uma menina que se sentia muito sozinha e tinha como sua única

companhia sua avó que veio do continente africano e tinha muitas histórias para contar, principalmente sobre a criação do mundo. As histórias que sua avó carregava e compartilhou eram tão poderosas que auxiliou Bruna a fazer amigos e muita arte. O livro traz muitas histórias dentro da história principal com bastante ludicidade e dialogando com vários elementos da cultura afro-brasileira em uma narrativa envolvente. Ofertar literaturas infantis que tragam personagens negras de forma positivada e como protagonistas das suas histórias são essenciais para a formação identitárias das crianças, mas principalmente para a toda a comunidade escolar que terá a oportunidade de conhecer uma personagem negra em um contexto diferente alargando a possibilidade de conceber o mundo. Sendo assim, o “ficcional arrebatava o leitor e para um tempo espaço que não são seus. Desse modo, ele experimentava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver” (DEBUS, 2017, p. 22).

Certificando-se da potência que é trabalhar com o texto ficcional em sala de aula é possível compreender o quanto importante é trazer a literatura negra ou afro-brasileira e africana para escolas, “é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadão e uma sociedade antirracista” (DEBUS, 2017, p. 111), pois transporta a criança leitora para um novo espaço em que se encontra com diferentes formas de ver o mundo que, imprescindivelmente, transforma o seu ser e estar nesse mundo como foi proposto no objetivo do projeto desenvolvido com as crianças desse relato de experiência.

O território do projeto

O presente trabalho relata a experiência desenvolvida na Creche Municipal Casa Branca Professor Paulo Freire, localizada no município do Rio de Janeiro na favela Casa Branca, no bairro Tijuca, Zona Norte do município. A comunidade faz parte do Complexo do Borel, composto por mais duas favelas: Borel e Chácara do Céu, que iniciou seu processo de ocupação

na década de vinte com as remoções de favelas do centro do Rio de Janeiro. É uma área de vulnerabilidade social, em decorrência de a população local ser, por muito tempo, vítima da violência e ainda não tem acesso pleno as estruturas socioculturais. Mesmo que tenha sido ocupado em dois mil e dez pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) o Estado não se fez presente em todos os aspectos no que diz respeito às políticas públicas. A favela Casa Branca só possui uma creche pública e uma Unidade Básica de Saúde, que já existiam antes da chegada da UPP, para acolher uma população de dois mil quinhentos e trinta e nove habitantes segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de dois mil e dez. Vale ressaltar que a Creche Municipal Casa Branca Professor Paulo Freire acolhe, segundo o censo escola, cento e trinta e cinco crianças e na época da realização do projeto atendia cento e vinte crianças. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de maternal de tempo integral, com dezoito crianças que tinham entre três e quatro anos de idade e duraram cinco encontros.

O desenvolvimento do projeto

O trabalho teve como principal objetivo promover o acesso à cultura e história afro-brasileira às crianças, levando-as a se reconhecerem como parte dessa história, além de problematizar práticas de discriminação raciais recorrentes na turma e promoção da leitura. Era comum escutar as crianças trocarem ofensas com cunho racial, como chamar o outro de “cabelo duro” e “beijuda”. Também era perceptível a falta de preparo dos(as) educadores(as) em desconstruir e reconhecer as atitudes racistas das crianças. Muitas vezes se silenciavam diante de tais atitudes das crianças, sem problematizar com o coletivo, muitas vezes tratando com um simples desentendimento de criança ou um apelido sem importância. Sobre o emudecimento dos(as) profissionais de educação diante de situações em que há preconceitos raciais Abramowicz, Silveiro, Oliveira e Tebet (2006) trazem a reflexão que o “silêncio pode ser motivado por várias razões: falta

de formação para tratar da questão racial, desconhecimento da história cultural africana ou crença de que não existe racismo” (p. 68). Diante das questões postas, tornou urgente abordar a temática na sala de aula de forma que promovesse e valorizasse a cultura afro-brasileira e africana para que despertasse a autoestima das crianças negras e a sensibilização dos(as) educadores(as). Vale ressaltar que o projeto aqui relatado foi o primeiro projeto dentre outros que se realizaram durante o ano com essa turma para impulsionar uma educação antirracista.

O projeto foi inspirado na literatura infantil afro-brasileira *Bruna e a Galinha d'Angola*, mas antes de iniciar com a história houve uma sensibilização para a temática, para isso foi utilizado como ponto de partida do projeto a história de cada criança. Com isso refletimos que mesmo tão pequenas elas já têm histórias e que muitas vêm antes delas nascerem, narrativas que as famílias vivenciaram e carregam em suas memórias. Para o desenvolvimento da primeira atividade solicitamos que as crianças trouxessem três fotos (ou desenho construído com um responsável caso não tivessem fotos): na barriga, bebê e criança, ou seja, uma foto atual. Após reunir as fotos construímos uma linha do tempo em que as crianças puderam observar e conversar sobre o quanto há modificação no ambiente para que uma criança chegue e as fases da vida que elas estão passando. Nesse momento apresentamos aos alunos o conceito de ancestralidade e o valor da oralidade, no caso do uso da fotografia para narrativa de suas histórias. Também falamos da fotografia como um documento histórico, pois por intermédio de registros fotográfico é possível acessar a um determinado tempo e espaço. Essa reflexão nos levou a explorar o conceito de tempo passado e presente. Nessa etapa do desenvolvimento é importante trabalhar de diversas formas as noções temporais, por serem muito abstratas há uma necessidade de trazer de diferentes formas e várias vezes.

Foto 01: linha do tempo



Fonte: acervo da pesquisadora

Em seguida apresentamos como é quando uma criança está no ventre materno, foram mostradas ultrassonografias - no papel e em vídeo - e uma boneca com cordão umbilical. As crianças observaram primeiramente a boneca dentro de um saco de água e depois fora do saco e assistiram a um vídeo que reproduzia os nove meses da criança na barriga. Para finalizar o primeiro momento foi ofertado o filme longa metragem animação *Kiriku e a Feiticeira*¹, que trouxe a reflexão sobre o papel de todas as pessoas como sujeito social e como fazemos parte desse universo antes mesmo de nascer. Nessa atividade foi explorada novamente a noção temporal associada às relações externas como a boneca e o corpo da criança se desenvolvendo na barriga da mãe, dando-lhes a percepção de tempo-espço. Também é importante pontuar que trazer filme com personagens negras como protagonistas proporciona uma experiência estética que marcará positivamente as crianças.

¹ Kiriku e a Feiticeira é um filme longa-metragem de animação dirigido pelo francês Michel Ocelot, lançado em 1998. Conta a história de um menino minúsculo que nasceu em uma aldeia na África Ocidental com um destino: enfrentar Karabá a feiticeira que, além de engolir todos os homens que ousaram a enfrentar a feiticeira, também secou a única fonte de água que abastecia o povoado. Um filme de aventura que encanta todas as crianças que assistem.

Foto 02: boneca com cordão umbilical



Foto 03: ultrassonografia



Fonte: acervo da pesquisadora

No dia seguinte, foi realizado a contação da história do livro *Bruna e a Galinha d'Angola*. A apresentação do texto literário fez um paralelo com tudo que foi trabalhado no primeiro encontro, contribuindo para que durante a narração do texto fosse possível fazer relações com as histórias de cada criança ouvidas no dia anterior. Antes de contar a história houve uma pré-exploração do livro, foram apresentadas a ilustradora, título, escritora e perguntado sobre o que as crianças imaginavam que contava a história do livro. Esse momento foi de escuta, para compreender o que ficou do dia anterior e os conhecimentos prévios das crianças. Durante todo o projeto o livro foi lido diversas vezes, utilizando-se de diferentes recursos, permitindo sempre uma reformulação da sala de aula, estimulando a criatividade e diferentes formas de expressão das crianças, além de provocar grande envolvimento com a literatura tema do projeto e afeto pela personagem principal: “A Bruna é muito legal, por isso que ela teve amigos” disse uma criança da turma. Para promoção de leitura na primeira infância foi necessário que o livro fosse o centro de todas as atividades, também houve atenção para que as crianças explorassem o texto e, principalmente, dialogassem sobre o que foi lido no que o livro e as possíveis conexões com o cotidiano delas.

Alguns recursos foram utilizados para contar histórias, como os *panôs* que refletem um dos temas abordados no livro e têm o intuito de resgatar as histórias através da arte de pintar tecido. Os *panôs* foram o primeiro recurso utilizado e chamou muita atenção das crianças que tiveram a oportunidade de verem as páginas do livro em tamanho maior, pois o livro foi pintado em tecidos grandes para que as crianças pudessem se envolver integralmente com a literatura e perceberem essa forma singular de contar a história de um grupo social que traz à tona suas ancestralidades. A atividade reafirmou a importância da oralidade nas culturas africanas: “a palavra é um ser sagrado, de importância primordial em tudo. Portanto é quase que cultuada, respeitada em toda África” (CANEN, 2008, p. 91). Após a contação de história foi possível recriar um espaço de compartilhamento do que foi ouvido, pois as crianças contaram e recontaram o que as imagens falavam, amparado no que foi escutado e manuseando, os tecidos e livro. O contato das crianças com suportes de leituras, os livros e recursos de contação de histórias, contribuiu para que construam uma relação afetiva com o universo da leitura.

Foto 04 e 05: Contação de histórias com *panôs* do livro utilizado



Fonte: acervo da pesquisadora.

Depois das crianças brincarem com os *panôs* inspirados na história de Bruna e conheceram um pouco sobre essa arte que, por intermédio da

pintura em tecido, contam histórias receberam um convite para construir seus próprios *panôs*. Foram oferecidos tecidos, variedades de cores e pincéis, proporcionando uma experiência sensorial que vai da percepção de cores, psicomotricidade ao poder utilizar diferentes pincéis estimulando coordenação motora, além de avivar a criatividade, sensibilidade e concentração. Foram apresentadas algumas imagens de *panôs* africanos e assim cada criança pode explorar a sua liberdade criativa inspirada nas imagens, onde resultaram belas pinturas.

Foto 06: Pintura em tecido inspirada nos *panôs*.



Fonte: acervo da pesquisadora

No terceiro encontro as crianças foram convidadas para relembrar o que foi apresentado anteriormente e as crianças recontaram a história de *Bruna e a Galinha d'Angola*. Depois de ouvir a história contada pela turma realizamos uma conversa com o foco para a galinha d'Angola, para isso a educadora contou o *itan*² *Orinxalá cria a Terra*³. Houve muito debate sobre o mito africano de criação do mundo e as crianças contaram para a educadora histórias que elas conheciam ou acreditavam sobre como o mundo

² Itan é o conjunto de mitos, histórias e outras expressões culturais da tradição oral pertencente à cultura Iorubá.

³ O conto utilizado foi retirado do livro *Mitologia dos Orixás* de Reginaldo Prandi, página 502.

surgiu. Depois, produziram um fantoche de vara com as mãos que representava uma galinha de angola para brincarem de teatro. Pintaram as mãos de preto que foi usada como carimbo em um papel cartão, em seguida as crianças fizeram pintas na galinha com o dedo, cortaram e colocaram no palito de sorvete findando o fantoche de vara para as crianças interagirem. Essa atividade foi de grande produtividade, pois enquanto alguns cantavam outros encenavam as histórias ouvidas. O palco ficou livre para que os alunos apresentassem o que lhes despertassem desejo dentro da temática.

Foto 08: fazendo o fantoche da galinha



Foto 09: brincadeira de contar e cantar



Fonte: acervo da pesquisadora

No dia seguinte foi apresentado aos alunos um vídeo do livro trabalhado que foi produzido pela A Cor da Cultura no projeto Livro Animado⁴. A ação promoveu o contato com outro recurso para contar história, o filme animação, e levou a interação com o livro de outra maneira. Em seguida apresentamos um mapa grande da África para que os alunos pudessem localizar Angola e visualizar a cartografia do continente. Outra atividade que realizamos nesse encontro foi lembrar que o tio de Bruna era oleiro e com ele aprendeu a fazer galinhas de barro. Foi apresentada uma galinha de barro produzida por uma educadora da turma e trouxemos os alunos

⁴ "A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial." In: <http://www.acordacultura.org.br/>.

para experiência de manusear o barro e construir a sua própria escultura de galinha de Angola.

Foto 09: mapa do continente africano



Foto 10: escultura com argila



Fonte: acervo da pesquisadora

No quinto e último encontro de atividade foi realizada a montagem de nossa exposição, pois todos os trabalhos ficaram expostos na entrada do colégio para que a Lei n. 11.645/2008 (que modificou a Lei n. 10.639/2003) fosse para além dos muros da escola e que qualquer pessoa que pela escola adentrasse pudesse se sensibilizar com tão rica cultura, além de dar oportunidade aos alunos reviverem o que foi produzido durante a semana contando e recontando sobre todo trabalho que estavam na exposição para seus responsáveis. Nesse dia foi apresentada a música da artista Angélique Kidjo⁵ e a turma dançou com tecidos ao som da cantora africana. Depois retornamos ao mapa para ver em que local fica Benin cidade onde a cantora nasceu e vimos uma foto dela, o projeto foi finalizado com danças e músicas da cantora acompanhadas de tecidos. Assim, com muita alegria e brincadeira as crianças e seus panos balançaram no ritmo e essência das canções.

⁵ Angélique Kidjo, nascida no Benin, cantora, produtora, diretora, compositora, dançarina e atriz. Seu álbum *Djin Djin*, em 2008, ganhou o prêmio Grammy, principal premiação da música mundial.

Foto 11 e 12: a procura de Benin e dançando Angélique Kidjo



Fonte: acervo da pesquisadora

Foto 11 e 12: exposição dos trabalhos das crianças para a comunidade escolar.



Fonte: acervo da pesquisadora

Reflexões sobre o projeto

O projeto *Histórias de lá e de cá: fortalecendo identidades*, realizado a partir do livro *Bruna e a Galinha d'Angola*, foi o primeiro contato que as crianças tiveram, dentro do espaço escolar, com as culturas e histórias da África e afrodescendentes. Essa ação foi muito positiva devido a forma que as crianças mergulharam nessa familiarização inicial: a arte de contar e ouvir histórias, que aproximaram os(as) pequenos(as) leitores(as) da personagem principal, uma menina que tinha desejos e medos como os de cada criança da turma levou a identificação das crianças com vários elementos apresentados no projeto. Outro ponto positivo foi a possibilidade de explorar novas e

variadas expressões artísticas que trouxeram representações da cultura afro-brasileira e africana, tanto na pintura e na escultura de argila como na literatura. Como nos coloca Lody (2015, p. 48) “os conceitos de beleza e de estética estão profundamente relacionados aos conceitos de pertencimento”, o que torna de grande importância apresentar as artes africanas e afro-brasileiras, pois todos esses elementos representam um determinado grupo social:

A escolha de cores, de materiais, de objeto constitui-se em textos visuais, sonoros e plásticos que têm significados e sentidos para uma sociedade, uma etnia, um grupo cultural, assumindo identidades, tocando os territórios das diferenças. Justamente nessas diferenças é que são distinguidos os mais importantes sinais da pessoa e de sua história (LODY, 2015, p. 48).

Todas as ações desenvolvidas com a turma contribuíram para uma aproximação das crianças com a diversidade cultural africanas e afro-brasileira de forma lúdica e fascinante, o que contribuiu para promover a desconstrução o racismo no ambiente escolar, tanto dos(as) adultos(as) quanto das próprias crianças.

A representatividade provoca uma valorização da autoimagem da criança negra que tanto foram violentados ao longo da história, empoderando de suas riquezas e belezas culturais e físicas. Como também reflete na educação de crianças brancas que passam a compreender que os espaços na sociedade devem e podem ser ocupado por todas as pessoas. Ainda porque, devemos compreender que a história dos(as) africanos(as) e afro-brasileiros pertencem a todos que vivem no Brasil e o direito a memória e história é para todos(as):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todas, tendo em vista a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnico que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuirá cada um de seu modo na

formação da riqueza econômica e social da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Assim, a escola propicia uma libertação da opressão social que, como Freire (1987) nos provoca a pensar, a opressão violenta é desumanizador e coloca o oprimido em posição de inferioridade, na qual o caminho da libertação ocorrerá com a conscientização do oprimido. Refletir, como educadora, sobre o que nos aponta Paulo Freire é compreender a importância do comprometimento com todo o processo educativo consciente que é possível uma transformação social. Realizar práticas pedagógicas a partir das relações étnico-raciais é ir de encontro à pedagogia da opressão, suscitando para as crianças o acesso a real história dos seus antepassados e não um recorte que desvaloriza sua ancestralidade. O autor também provoca os(as) educadores(as) refletirem que a essência de suas práxis está na beleza de compreender que o saber está presente em todos e tudo que circundam o espaço educativo, ou seja, na história de cada criança, sua família e de sua comunidade, porque todas essas pessoas estão presentes no espaço escolar.

Finalizo com as palavras da educadora, mulher negra e poeta carioca Mônica dos Santos como forma de sensibilizar cada leitor, seja professor ou não, da importância de exigirmos que a Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008 sejam de fato cumpridas nas escolas, pois esse é um direito de todo cidadão(ã) brasileiro(a):

Era uma vez

(Mônica dos Santos)

Era uma vez um país,
Que tinha muitas leis,
Umam eram cumpridas,
Outras... sei lá, talvez.

Uma delas para mim
Era muito especial,
Pois trazia em seu texto
Uma mensagem sem igual.

Mas no vai e vem das letras,
Olha que decepção!
Lei 10.639/03
Essa não é cumprida

Depois de muito tempo,
O Estado reconheceu
O que embaixo do tapete
Muito se escondeu...

Falo de uma falsa
Democracia racial,
Que nos empurra goela abaixo,
Outro contexto social.
Essa lei tão bem escrita
Fala de reparação.
É preciso reconhecer
Essa dívida com a nação.

Muitos pingos nos “is”
Muita coisa a ser contada.
História da África e afro-brasileira
Precisam ser reveladas.

Escola, lugar de CULTURAS,
Exala conhecimentos,
Então porque essa lei
Não atinge todos os estabelecimentos?

A resposta assusta,

Fere meu “EU”
É que ainda aprendemos,
Sob um padrão europeu.

Professores precisam
Entrar na luta também,
Pois é de pequeno que se aprende,
O valor que a gente tem.

Então gente, apressem-se.
Pesquisem! Vamos estudar,
Para que todos os povos na escola
Possamos representar.
(SANTOS, 2017, p. 27-28)

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Prólogo. In: **ABRAMOWICZ**, Anete e **VANDENBROECK**, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ABRAMOWICZ, Anete; **SILVÉRIO**, Valter Roberto; **OLIVEIRA**, Fabiana de; e **TEBET**, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Projeto e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. 3 ed. Rio de Janeiro: EDC Pallas, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- _____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**/ Lei n. 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução** n. 5 de 17 de dezembro de 2009. In: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009> acesso: 05maio2019.

- _____. **Lei nº. 11.645** de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas brasileiros” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. **BARROS**, José Flávio Pessoa de e **OLIVEIRA**, Luiz Fernandes de (orgs). *In: Todas as Cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura Africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.
- ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- GOMES, Irene e **MARLI**, Mônica. **As cores da desigualdade**. Retratos a Revista do IBGE, número 11, p. 14-19, mai. 2018, ISSN 2595-0800. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf acesso 12ago2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Censo Demográfico 2010 https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/tabelas_pdf/tab2.pdf
- LIMA, Maria Batista. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. *In: KRAMER*, Sonia e **ROCHA**, Eloisa A.C. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. 3ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- LIMA, Monica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. *In: BRANDÃO*, Ana Paula e **SANTOS**, Katia (orgs.). **Saberes e Fazer: caderno de textos**. Projeto a Cor da Cultura Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

LODY, Raul. Beleza e identidade: sobre os patrimônios afrodescendentes. *In*: BRANDÃO, Ana Paula e SANTOS, Katia (orgs.). **Saberes e Fazer: caderno de textos**. Projeto a Cor da Cultura Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

LOPES, NEI. **Bantos, malês e identidade negra**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUCENA, Francisco Carlos e LIMA, Jorge dos Santos. Ser Negro: Um Estudo de Caso Sobre “Identidade Negra”. **Saberes**, Natal – RN, vol.01, nº2, mai2009, p.33-51.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA, Kabengele (org.). 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, UCAM, nº 1-2-3, ano 28, jan-dez2006.

PRADI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustração de Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos**: (contos). 2ed. Ilheus, Ba: Editus, 2004.

QEDU. **Matriculas e Infraestrutura**. *In*: <https://qedu.org.br/escola/178940-0208601-creche-municipal-casa-branca-professor-paulo-freire/sobre?year=2017>. Acessado em 04mai2019.

SANTOS, Mônica dos. **Indagações**: olhares de uma mulher negra. 1ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2017.

SILVIA, Geranilde Costa e PETIT, Sandra Haydée. Literatiura Africana e Afrodescendente Junto a Crianças de Escolas Públicas: uma experiências de pesquisa. *In*: BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa (org) **Africanidade(s) e Afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

Mulheres negras das ciências e suas histórias como motes para a prática pedagógica na educação básica

Kelly Meneses Fernandes

Introdução

O texto pretende oferecer contribuições para se pensar uma educação para as relações étnico-raciais a partir do relato de experiência pedagógica vivenciada no ensino de Ciências/ Biologia, pautada em histórias de mulheres negras das ciências. É fruto de uma prática pedagógica realizada em aulas de Ciências com turmas do 9º ano em uma escola pública do município de Camaçari, Bahia. Alguns anos tenho desenvolvido práticas fundamentadas na educação das relações étnico-raciais com as turmas, estabelecendo o diálogo com os conteúdos científicos historicamente acumulados da área das Ciências Naturais.

O currículo de Ciências oficial do município não estabelece conteúdos relacionados com as temáticas de gênero e não existe nada relacionado à intersecção gênero e raça. Os livros didáticos de Ciências também não fazem menção às mulheres negras cientistas. O que se pode verificar ainda em muitos livros de Ciências, é que estes, ainda apresentam o conhecimento científico majoritariamente produzido por homens e brancos.

Em se tratando de uma sociedade estruturada no racismo, em que as escolas públicas têm um percentual estudantil majoritariamente negro, é importante que os conhecimentos científicos produzidos por pessoas negras, em destaque as mulheres, também sejam apresentados como parte

da história das Ciências. Esse movimento de incluir estes conhecimentos pode inspirar jovens negras da escola pública a ingressar na carreira científica.

Por isto, nesta contribuição, relatarei uma experiência pedagógica de inclusão de conhecimentos científicos produzidos por mulheres negras cientistas, como também suas histórias no ensino de Ciências. Para isto, utilizarei as seguintes cientistas negras brasileiras: Joana D' Arc Félix de Sousa; Nadia Ayad, Viviane Barbosa e Sônia Guimarães, Anitta Benite, Bárbara Carine, Katemari Rosa.

O currículo de ciências e uma pedagogia decolonial

Em março de 2018 foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, o 1º Seminário Elas nas Exatas com o objetivo de discutir equidade e a desigualdade de gênero nas diferentes áreas das Ciências. Participaram tanto mulheres brancas quanto mulheres negras. Estas são ações importantes que possibilitam a discussão das mulheres negras nas Ciências. Porém, estas discussões ainda não fazem parte dos livros didáticos de Ciências, nem tampouco estão inclusas no currículo da disciplina.

Como dito anteriormente, já se naturalizou os livros de Ciências trazerem homens brancos como protagonistas do conhecimento científico histórico. Essa naturalização não pode ser vista como algo sem importância ou que não há relação com a desigualdade de gênero e racial no mundo das Ciências. Como professora de Ciências há nove anos, tive poucas alunas que demonstraram algum interesse pela área científica. Diferentemente dos garotos, que já mostraram interesses pela astronomia, fazendo questionamento do porquê de determinado fenômeno, mais empolgados na realização de experimentos. Em nossa sociedade, não soa como estranho se encontrar muito mais garotos que enxergam a possibilidade em serem engenheiros; geneticistas; professores de matemática/biologia/química/física; enquanto garotas e principalmente jovens negras, sequer pensam num futuro que tenha relação direta com

alguma área das Ciências. Penso que estas diferenças também possuem relação com alta predominância de cientistas que são apresentados aos/às estudantes em toda sua vida escolar: homens e brancos.

Não é difícil imaginar que quando na sala de aula questiono a imagem que os/as estudantes têm de um cientista, a resposta é quase sempre: um homem branco. Um imaginário normatizado historicamente pelo ensino de Ciências. Entretanto, é importante o rompimento do que se tem colocado como norma, a fim de se construir possibilidades mais plurais condizentes com a maioria das escolas públicas: estudantes negros/as.

Este entendimento parte da ideia do que destaca Rocha; Trindade (2010, p.194): “A biologia, a matemática, a física e a química destacam-se como disciplinas que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos étnicos”. Estas disciplinas de forma genérica são caracterizadas por ter um grande caráter científico. O que acontece quando uma estudante negra durante todo o ensino fundamental ou ensino médio, se depara com os conhecimentos científicos sendo protagonizados por homens e brancos? Com em sua cabeça se trabalha a ideia de inferioridade, superioridade, ser homem branco e ser mulher negra? Como esta garota negra vai um dia pensar que ser cientista ou inventora também pode ser uma possibilidade para sua vida?

Caminhar nessa direção de pensar outro currículo de Ciências é reconhecer que o que está posto permite pouco que as desigualdades de gênero e raça sejam desconstruídas. Esse movimento de questionamento de um ensino outro de Ciências que promova uma educação das relações étnico-raciais está ancorado no paradigma da decolonialidade, partindo também de aspectos da colonialidade para entender a hegemonia de cientistas brancos como produtores de conhecimento científico nos livros de Ciências. Ambos termos foram cunhados por pesquisadores/as diversos da América Latina, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Arturo Escobar, e outros/as. Seus estudos possibilitaram a compreensão da colonialidade como:

Alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (OLIVEIRA, 2018, p.47).

Ao longo desses anos como professora de Ciências, nunca tive acesso a um livro de Ciências que trouxesse uma imagem sequer de uma mulher negra cientista. É verdade, que é recente meu envolvimento com essa discussão, o que talvez não tenha contribuído para enxergar essa ausência nos livros didáticos da área. De qualquer forma, ensinar Ciências, a partir do que estar proposto nos livros e nas matrizes curriculares, ainda é partir de um ensino fundado no mundo ocidentalizado. Praticamente todo o conhecimento científico que é apresentado nos livros desde o 6º até o 9º ano, inviabilizam os conhecimentos científicos produzidos fora do continente europeu, o que acaba por reforçar que não há cientificidade fora da Europa, fortalecendo o antigo imaginário do que seria uma cientista, já mencionado: homem e branco.

Como contraponto à colonialidade se coloca a decolonialidade como mudança de um paradigma epistemológico, onde:

Descolonização, ou melhor, decolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p.313).

A decolonialidade, é pensada, portanto, como uma possibilidade de que subjetividades outras dos/as historicamente subalternizados/as podem ser produzidas. Subjetividades que não estejam ancoradas nos pensamentos ocidentais e nem no capitalismo como estrutura. Por isto

aqui, o reconhecimento do pensamento decolonial como esta prática insurgente capaz de alterar as hegemonias e normatizações históricas. Sobre o pensamento decolonial, Miranda e Riascos dizem:

O que o pensamento decolonial apresenta pode ser entendido como uma chance de incorporarmos uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Queremos situá-lo como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, a configuração que impera em termos das situações nas quais somos fixados [...]

Questionam, diretamente, o discurso sobre o que é o campo científico. Respondem, também, ao objetivo de diminuir as desigualdades e injustiças cognitivas. Voltar-se para essas lacunas inclui a realização de uma crítica contundente sobre os modos de orientar a seleção de saberes a serem ensinados nas diferentes esferas de formação (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.560-561).

Por muito tempo, nós, professores/as de Ciências, nessa obstinação de hierarquizar os conhecimentos científicos em detrimento de outros saberes, pouco paramos para refletir sobre a imagem das pessoas que produziram/produzem estes conhecimentos científicos. É como se quem os produzissem pouco importasse, e o que devesse ser destacado mesmo é o conhecimento em si. Porém, todo conhecimento científico é produzido por pessoas que carregam histórias; que são privilegiadas ou desprivilegiadas dentro de uma sociedade que seja racista e sexista. Será que todo prestígio que as Ciências Naturais (Biologia, Química e Física) e a Matemática possuem, não está associada à ideia de que somente homens brancos foram os que produziram os conhecimentos científicos que as alimentam?

Diante disso, sugiro também a categoria da interseccionalidade associada a gênero e raça para pensar as invisibilizações de mulheres, negras e cientistas nos currículos de Ciências, corroborando com o que Akotirene nos ensina:

Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para

finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcado capitalista (AKOTIRENE, 2018, p.40).

Os currículos de Ciências naturais historicamente, mas também toda nossa educação em geral se ergueu em meio a esse racismo entrelaçado a um patriarcado que invisibilizou as mulheres negras, suas histórias, seus conhecimentos, deixando-as de fora daquilo que conhecemos como humanidade. Trazer esse pensamento interseccional é fundamental para compreender que não está se discutindo somente a ausência de mulheres cientistas nos livros e ensino de forma geral, mas sim a ausência das mulheres negras cientistas. Gênero e raça somados colocam as mulheres negras em situação mais marginalizada possível e por isto, a escolha em trabalhar com mulheres cientistas negras.

Assumir um pensamento decolonial diante do currículo de Ciências no ensino fundamental ou do de Biologia no ensino médio significa visibilizar outros protagonistas das ciências, em que destaque, as mulheres negras cientistas. É um pensamento que anda lado a lado com o projeto de escola e de sociedade que se quer construir, onde os discursos sejam alterados radicalmente a fim de pensar na redução das desigualdades, que afetam de forma incisiva as mulheres e jovens negras.

É uma prática que constrói outras epistemologias que conversam com a construção de um mundo menos racista, pensando as Ciências e a Biologia como ferramentas importantes nesse processo. Oliveira nos diz da prática decolonial como uma operação epistêmica:

Essa operação epistêmica de mudar não somente os conteúdos, mas os termos da conversa é uma intervenção de extrema complexidade, na medida em que mobiliza os docentes a aprender a reaprender conhecimentos subalternizados e invisibilizados por uma formação docente eurocentrada, e que, até hoje, tem como fundamento a prática do racismo epistêmico.

São muitos os desafios, as dificuldades, as armadilhas e as possibilidades de construção de uma didática antirracista e uma pedagogia decolonial. Entretanto, o que nos mobiliza nesta reflexão é a certeza de que, ou avançamos

coletivamente junto aos movimentos sociais, a intelectualidades negra e os docentes militantes, na perspectiva de construção de uma didática antirracista e transformadora, ou sucumbimos reproduzindo uma prática bancária sob a máscara do antirracismo técnico em sala de aula (OLIVEIRA, 2018, p.15-16).

Como pensar um ensino de Ciências e/ou Biologia que possa contribuir para vivermos relações de gênero e étnico-raciais positivas, se nossa formação é fundamentalmente eurocêntrica e estruturada no racismo epistêmico, que não só invisibiliza as mulheres negras e homens negros como todos seus conhecimentos científicos produzidos ao longo da história? Como sair do conforto de falar sempre dos mesmos cientistas e assumir outras referências e estéticas? Como falar de conhecimento científico a partir do que foi produzido pelas subalternizadas, as mulheres negras? É possível assumir uma didática antirracista e uma pedagogia colonial dentro das Ciências e Biologia sem fazer essas mudanças epistêmicas?

Mulheres negras cientistas como possibilidades no currículo de ciências

Nos dias atuais é possível encontrar professoras e pesquisadoras negras ligadas às Ciências Naturais que pautam em suas discussões não somente a questão de gênero e raça na ciência, como também a produção científica e tecnológica pela população negra no geral. Algumas delas são: Anna Canavarro Benite, Joana D' Arc Félix de Sousa, Nadia Ayad, Viviane Barbosa, Nicéia Quintino e Barbara Carine Soares Pinheiro- (Químicas) e; Katemari Rosa e Sônia Guimarães – (Física). A presença destas mulheres negras em suas instituições é algo a se comemorar, pois vem a questionar o lugar das questões de gênero e raça no mundo científico.

O não lugar das mulheres no geral na ciência também tem relação com a ideia que se construiu do que é ciência. Rosa explica essa questão em entrevista a Conceição:

Quando a gente fala, por exemplo, na questão da objetividade da ciência, de que a ciência é isenta de sentimentos, emoção, essas características combinam muito bem em uma visão sexista de que a mulher é um ser emotivo, passional e que,

portanto, não é apto a fazer ciência. Essas são ideias que ajudam a fortalecer o preconceito em relação às mulheres. Outro equívoco é essa visão existencialista de que a mulher é um ser emotivo e que o homem é um ser racional. Essas são fundamentalmente questões de divisão sobre gênero (ROSA, 2017, *on-line*).

A forma como se hierarquizou ao longo dos tempos emoção e razão e criou a ideia de que fazer ciência é agir de forma racional e, portanto, é melhor ocupada se for por homem, vai se produzindo a regra que ciência é feita por homem e que não é o lugar para uma mulher, muito menos se ela for negra. Portanto, afirmar, que existem mulheres negras produtoras de conhecimentos científicos diversos, é também repensar esse conceito de ciência que foi posto, como algo inteiramente objetivo e racional.

Diante dessa questão, trago como sugestões, histórias (resumidas) de mulheres negras brasileiras conhecidas nas redes sociais, que podem ser trabalhadas pensando um currículo de Ciências decolonial e posteriormente a atividade que foi realizada sobre estas mulheres. As cientistas escolhidas foram: Joana D' Arc Félix de Sousa; Nadia Ayad, Viviane Barbosa, Sônia Guimarães, Anna Benite, Katemari Rosa, Bárbara Carine.

Joana D' Arc Félix de Sousa

Mulher negra, 53 anos, filha de empregada doméstica e de um pai que trabalhava com curtume, que desde cedo demonstrava o gosto pela leitura, como sinaliza no relato a Carneiro (2017): “Eu era a caçula de três irmãos, tinha certa diferença de idade, então minha mãe me levava com ela para o trabalho. Ela aproveitou que tinham jornais na casa da patroa e me ensinou a ler, para eu ficar mais quieta. Tinha quatro anos e ficava o dia todo lendo”, conta ela¹ ao UOL.

Joana se formou em química, concluiu mestrado e doutorado em Campinas, chegando até se tornar PHD em Química. Atualmente é professora da Escola Técnica Estadual (ETEC). Ela já acumula 56 prêmios na

¹ Link: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/brasileira-que-sofreu-com-fome-e-preconceito-conquista-phd-em-harvard/>

carreira científica e foi eleita ‘Pesquisadora do Ano’ no Kurt Politizer de Tecnologia de 2014, concedido pela Associação Brasileira da Indústria Química (Abquim). O trabalho de seu pai a influenciou de modo, que Joana e sua equipe de alunos desenvolveram uma pele semelhante à pele humana, a partir da derme de porcos. Invenção importante que pode servir para alimentar os bancos de peles existentes no país.

Nadia Ayad

Graduada em engenharia de Materiais pelo IME- Instituto Militar de Engenharia. Estudou na Inglaterra por conta de ter ganhado uma bolsa do Programa Ciências Sem Fronteiras. Ganhou o primeiro lugar no desafio de Sandvik, por elaborar um projeto de relação com a dessalinização da água a partir da utilização de um material chamado grafeno².

Questionada sobre a relação entre diversidade e o estímulo à ciência, ela responde a Pinho:

Pessoas diferentes têm maneiras diferentes de abordar um problema e talvez seja aquela criança que não teve a oportunidade de ter uma boa educação que tem o potencial de descobrir uma cura para o câncer.

O Brasil é um país cheio de mentes brilhantes, porém o que falta são oportunidades – tanto para que essas mentes descubram que podem ser cientistas quanto oportunidades para atingir esse sonho (PINHO, 2018, *on-line*).

Atualmente com seu projeto de PHD, Nadia busca o desenvolvimento de cartilagens a partir de células-tronco, utilizando bio-materiais³.

Viviane Barbosa

Baiana da cidade de Salvador cursou química na antiga Escola Técnica Federal da Bahia (atual Instituto Federal da Bahia), graduou-se em

² Forma cristalina do carbono.

³ São formas naturais ou artificiais que atua nos órgãos ou tecidos. Bio-materiais conhecidos: as próteses; marcapasso.

engenharia química e bioquímica, iniciando os estudos na UFBA e finalizando pela Universidade Técnica de Delft, Holanda. Em 2010, concorrendo com outros 800 projetos, Viviane ganhou o prêmio Fissan-Pui-TSI, na Finlândia.

A referência do pai que gostava de estudar eletrônica foi importante, pois a inspirou a ter curiosidade pelas coisas, uma característica muito presente entre as cientistas. Sua mãe também foi importante inspirando determinação, como aquela que não desiste das coisas frente à primeira barreira que aparece.

Questionada por Loras e; Machado sobre as perspectivas que vislumbra pra sua carreira, Viviane responde:

Meu principal objetivo é contribuir para popularizar a ciência nas comunidades pobres brasileiras, que são majoritariamente compostas de negros. Essas pessoas precisam saber que ciência não é coisa de outro mundo. Que para elas é possível chegar tão longe quanto pesquisadores de universidade renomada. Que podem ser gerenciadoras do conhecimento por elas produzido. E que podem dar conta da ciência como ferramenta de libertação. Além do mais, há todo este grande potencial criativo que por causa da exclusão, não tem chances nem é aproveitado (LORAS; MACHADO, p.172, 2017).

Atualmente Viviane trabalha como engenheira de processos numa empresa transnacional na Holanda.

Sônia Guimarães

Licenciada em Ciências; possui mestrado em Física Aplicada e doutorado em Materiais Eletrônicos pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade de Manchester. Desde muito nova sempre gostou de descobrir as coisas, sendo muito curiosa. Herdou a determinação de sua mãe para realizar seus sonhos, fazendo a chegar onde está hoje.

A mensagem que gostaria de transmitir às jovens negras hoje, de acordo com Loras; Machado (2017, p.195) seria:

Você são o futuro deste país. Lutem com garras e dentes para tornar seus sonhos realidade. E, quando disserem que vocês não vão conseguir, ou que vocês não são capazes, aí é que vocês precisarão lutar mais ainda e conseguir mostrar que são capazes, sim, e que são as melhores. Porque vocês são o melhor que existe.

Atualmente Sônia é professora adjunta do ITA-Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em São José dos Campos.

Bárbara Carine

Professora negra baiana, engajada na luta antirracista, licenciada em Química, com mestrado e doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Também atua como professora, além de lecionar no curso de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realiza pesquisas no campo de formação de professores na perspectiva crítica dialética.

É uma das idealizadoras da Escolinha Maria Felipa, de ensino infantil, funcionando em Salvador, fundamentada em alguns aportes teóricos como a pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais. Possui também uma conta no instagram⁴ em que busca divulgar cientistas negros e negras bem com seus conhecimentos científicos produzidos.

Anna Benite

Licenciada em Química com mestrado e Doutorado em Ciências. Possui como área de atuação, por exemplo: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora.

Atualmente debruça-se também no projeto Investiga Menina⁵, que tem como objetivo divulgar informações sobre as contribuições das mulheres para a produção de conhecimentos científicos, visando o benefício da comunidade escolar.

⁴ @descolonizando_saberes

⁵ Link: <https://mulheresnegrasdandaranocerrado.blogspot.com/?fbclid=IwAR3tojfDyvjgEQnzlja-Mlb8rrrb6QoKoVnXs8uOMEPFhf3t-5zSSv3738s>; Facebook: <https://www.facebook.com/investigamenina/>

Katemari Rosa

Graduada em Física, mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências e doutorado em Educação Científica. Tem realizado pesquisa nos campos de formação de professores, ensino de ciências, ensino de física, gênero, relações étnico-raciais.

Professora que é comprometida com o antirracismo e desenvolveu um projeto possui um projeto chamado "Contando nossa história: Negras e Negros nas Ciências, Tecnologias e Engenharias no Brasil", cujo objetivo é construir um banco de história oral de cientistas negros e negras do Brasil.

Estas sete mulheres pesquisadoras negras da área das Ciências, entre tantas discussões que constroem, pautam a questão racial, de gênero e da ciência em suas instituições, vindo a comprovar que os obstáculos que fazem com que não tenhamos mulheres negras como estas em número significativo na academia por exemplo, são: o racismo e o machismo, nada tendo a ver com inteligência e capacidade inventiva. A existência dessas mulheres negras precisa ser celebrada no Ensino de Ciências; suas histórias contadas, assim como seus conhecimentos científicos produzidos. Estas mulheres podem servir de inspiração para que jovens garotas negras das escolas públicas sonhem com uma carreira profissional dentro das ciências, rompendo com as noções construídas que estereotipa o lugar da mulher negra na sociedade.

A prática pedagógica

A primeira atividade teve como objetivo estimular que os/as estudantes refletissem sobre a ausência de mulheres cientistas em livros de Ciências. Assim, dividi as turmas em média em grupo de 5 estudantes. Entreguei a cada um dos grupos livros diferentes de Ciências de 9º ano (exceto um que era de Ensino Médio de Biologia). Os livros de Ciências utilizados foram os indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático

(PNLD) de 2016, incluindo o livro oficial da escola em que trabalho. Ao todo foram utilizados 6 livros didáticos.

Com a turma dividida, solicitei aos/às estudantes em grupo que anotassem em seus cadernos os nomes dos cientistas que encontrassem nos livros; os países do qual pertenciam e a área científica de estudo. Após o tempo da atividade, pedi que cada grupo falasse os cientistas que haviam encontrado nos livros. Depois de todas as apresentações, pedi que me falassem o que todos estes cientistas tinham em comum. As respostas que foram apresentadas estabeleceram relação entre ser cientista e ser uma pessoa inteligente, assim como ser responsável por ter realizado grandes descobertas.

Partindo da categoria da colonialidade para pensar o eurocentrismo marcado nos livros didáticos de Ciências, perguntei a que países os cientistas encontrados nos livros pertenciam. Surgiram por exemplo as respostas: França, Inglaterra, Alemanha. Então perguntei de que continente estes países faziam parte. Em todas as turmas, os/as estudantes identificaram os países como pertencentes ao continente europeu. O objetivo foi facilitar para que os /as estudantes descobrissem que os livros de Ciências quase nada trazem de cientistas que não sejam europeus.

Ao final eu questionei nas turmas que tinha uma outra coisa em comum entre todos os cientistas encontrados nos livros. Essa pergunta não gerou uma resposta imediata nem tampouco coletiva, como aconteceu com as outras questões. O motivo da pergunta foi para que os/as estudantes pensassem que todos os cientistas são homens e brancos.

Apenas uma estudante em duas turmas diferentes falou em voz alta: “*são todos homens*”. Nas outras turmas, não houve essa identificação. Quando essa “revelação” foi feita nas salas, pude perceber pelos rostos dos/as estudantes, algo do tipo: “ah, é mesmo”! Ao final da aula, fiz o um sorteio entre cada grupo, de nomes de mulheres negras das Ciências. Porém não falei do que se tratava. Apenas disse que deveriam procurar na internet o que achassem sobre elas e levarem na próxima aula.

Pelas falas dos/as estudantes, percebe-se que ainda permanece a ideia de que ser cientista é ser uma pessoa extraordinariamente inteligente. Não foi surpresa as salas em geral não identificarem de imediato que todos são homens. Então, na aula seguinte, pedi que cada grupo falasse o nome da mulher que pesquisou na internet. Assim como na atividade dos livros, pedi que me falassem o que as mulheres pesquisadas tinham em comum. Os/as estudantes identificaram que todas eram mulheres; negras; brasileiras e cientistas.

Pude verificar que há um imaginário associado a ser cientista do sexo masculino e inteligência, pois quando questionados/as o que essas mulheres teriam em comum, não houve respostas do tipo: são inteligentes; estudaram muito. Essa associação é fortalecida pelos livros didáticos de Ciências de diferentes anos, que em sua maioria não possui imagens de mulheres como cientistas.

“*Vocês acham que Marie Curie deveria estar nos livros de Ciências?*” -perguntei. Em todas as turmas todos balançaram a cabeça fazendo sinal de positivo.

Então dei prosseguimento às mulheres que haviam pesquisado.

“*O que Sônia Guimarães fez?*” Perguntei aos grupos que a pesquisaram, que me responderam

“*O que Nadia Ayad fez?*” Perguntei aos grupos que a pesquisaram, que me responderam.

Expliquei a eles/as porque havia escolhido elas e perguntei: “*Vocês acham que elas devem estar nos livros de Ciências? As pessoas têm o direito a saber que elas existem?*” Todos/as afirmaram que sim. Estava fazendo uma pergunta óbvia.

Pedi então que escrevessem uma hipótese em grupo sobre o que pensam sobre as ausências dessas mulheres nos livros de Ciências e se consideram importante conhecermos suas histórias. A maior parte das hipóteses, por escolha dos/as estudantes foram escritas individualmente. As hipóteses escritas recebidas e demarcadas por gênero foram:

Acredito que isso acontece por três fatos: 1.machismo, 2. racismo e a 3. Desigualdade social. Pelo simples fato que muitas delas são mulheres negras e o nível social é muito baixo (feminino)

Por não ter o reconhecimento que os homens têm na ciência e na sociedade e também o preconceito da mulher não poder ter a mesma função. (feminino)

O machismo dos escritores dos livros que não quiseram por elas por serem mulheres. (feminino)

Possa ser que as pessoas (homens) que constrói o livro não dá o devido direito às mulheres por conta do preconceito e até do racismo contra os homens negros por achar essas pessoas inferiores aos outros [...]somos todos iguais. (feminino)

Sabe-se que o machismo veio para que todos, principalmente as mulheres não tivessem fé em si próprio, assim fazendo com que até mesmo as mulheres cientistas não fossem reconhecidas por toda a sociedade (feminino)

Porque as mulheres ainda no tempo de hoje e sempre teve preconceito e não são valorizadas o bastante como os cientistas homens e ainda sofrem preconceito por ser melhor e está no mesmo nível que os homens. (feminino)

A minha hipótese é de que é difícil encontrar cientistas mulheres sendo representadas em livros e etc., por que naquela época, mesmo existindo mulheres cientistas, elas viviam em uma sociedade completamente machista, e isso se mostra presente até hoje. (masculino)

Porque desde sempre o machismo e o patriarcado estiveram presente na história. (masculino)

Eu acho que é preconceito dos homens que são cientistas, eles não apreciam a inteligência de uma mulher ser cientista. (masculino)

Porque antigamente a mulher era rebaixada a cozinhar para os maridos e por isso poucas são cientistas ou biólogas, mas mesmo assim quando descobrem algo, os homens, a maioria se esquecem dessas mulheres. (masculino)

Ao pedir que escrevessem sobre a importância de se conhecer a existência de mulheres cientistas, as respostas obtidas foram:

Saber que a mulher tem importância sim em meio a ciência. (feminino)

Para dar outra visão para nós seres humanos, para que nós temos outra visão para que nós nos sintamos capazes iguais a essas mulheres. (feminino)

É importante saber sobre isso para ter uma convicção que mulheres teve papéis importante no mundo e claro aumenta o nível de conhecimento no mundo (feminino).

Seria importante porque as mulheres saíam da toca e talvez seria melhor com mais pensamentos e ideia de mulheres (feminino)

Nós achamos importante, pois mostra que apesar de todas as exclusões que as mulheres tiveram ao longo dos anos, elas tentaram e conseguiram mostrar o seu valor nas áreas que atuaram. (entregue pelo grupo).

Depois de todo diálogo sobre a importância de se conhecer a história de mulheres cientistas, conversamos sobre como tornar visíveis estas histórias. Levei como sugestão para os/as estudantes, a produção de vídeos, como justificativa de que era importante outras pessoas conhecessem estas mulheres negras das Ciências, assim como suas áreas de estudo. Alguns estudantes sugeriram confeccionar cartazes e colar na escola. Outros disseram não gostarem da metodologia de cartazes. Depois de muita conversa, decidimos pelos vídeos. Eu sugeri inicialmente de 2 min. Em todas as turmas, os/as estudantes consideraram pouco e sugeriram entre 2 e 5 min. Conversamos que os vídeos poderiam ser feitos com toda criatividade do grupo, porém que neles aparecessem a área de estudo da cientista, e a pesquisa científica desenvolvida por elas. Todos/as me perguntaram se havia necessidade de aparecerem nos vídeos. Decidimos que isso ficaria a cargo de cada grupo.

Os vídeos foram produzidos de forma coletiva pelos/as estudantes. As gravações foram feitas através de celulares e em diferentes locais escolhidos pelos/as estudantes: na escola, praça ou residência. Alguns grupos optaram por aparecerem nos vídeos e outros apenas por narrarem os vídeos, com ou sem a presença de legendas. Os vídeos foram produzidos a partir das histórias de vida e currículos encontrados na internet, bem como vídeos das próprias mulheres. Inclusive alguns grupos colocaram em seus vídeos trechos de outros vídeos em que as mulheres pesquisadas aparecem.

Deste modo, marcamos o dia para apresentação dos vídeos na escola, em que cada estudante que se sentisse à vontade poderia sugerir modificações nos vídeos dos/as colegas. Os vídeos que necessitaram ser reajustados tiveram mais um prazo para sua entrega.

Todas as hipóteses construídas pelos/as estudantes permitem concluir que de alguma forma há identificação que a sociedade, o mundo é machista. Considero isto válido, porque comprova que os/as estudantes identificam que as mulheres por serem mulheres são oprimidas estruturalmente pelo machismo.

Construindo possibilidades outras...

O Ensino de Ciências ainda majoritariamente convive de forma natural com a presença total de homens brancos pesquisadores como produtores de conhecimento científico. Os livros didáticos comprovam isto. Em nossa formação de professores/as de Ciências também não é mencionado sobre cientistas negros, e muito menos, mulheres negras cientistas. Passei a graduação e não questioneei essa ausência. Comecei a lecionar nas escolas e também não questioneei essa ausência. Aconteceu comigo. Até que descobri que existem mulheres negras nas Ciências⁶ que

⁶ Ser aluna da disciplina Descolonização de saberes: contribuições da ciência africana e Afrodiáspórica na Universidade Federal da Bahia, ministrada pelas prof^{as}. Barbara Carine e Katemari Rosa, foi fundamental nesse processo.

produziram e produzem conhecimentos científicos diversos, e que também existem mulheres negras se mobilizando em prol da discussão da questão racial, de gênero e suas relações com a ciência.

A pedagogia decolonial pode ser uma prática importante nesse pensamento de construir um currículo de ciências menos eurocêntrico e masculino. Um currículo de Ciências transgressor no sentido de visibilizar vozes negras femininas como inventoras, criativas, produtoras de conhecimentos científicos importante para sociedade.

A atividade que foi desenvolvida a considero muito positiva. Antes das atividades os/as estudantes não conheciam a existência de mulheres cientistas, brancas ou negras. Pude verificar maior engajamento nas atividades principalmente pelas garotas das turmas. Questionadas se existia importância em se conhecer história de mulheres cientistas, como também suas pesquisas, todas de maneira geral se manifestaram positivamente por escrito ou verbalmente. A produção de vídeos é apenas uma maneira de visibilizar a história dessas mulheres.

Todos os vídeos foram enviados por e-mail e publicados em rede social da professora orientadora e marcados os estudantes participantes, bem como as cientistas. Todas agradeceram por mensagem via instagram e facebook, a produção dos vídeos e as homenagens decorrentes. Sônia Guimarães, propôs um encontro com os/as estudantes que produziram os vídeos sobre sua história. O encontro foi realizado na Cidade do Saber (Camaçari, Bahia) durante o recesso junino. Uma estudante postou em seu stories do whatsapp: “Sônia Guimarães, a melhor cientista que eu conheci”. Em decorrência da prática realizada, inscrevi cinco estudantes para participarem do 10º Encontro de Jovens Cientistas⁷, e assim apresentarem seus trabalhos no formato de comunicação oral.

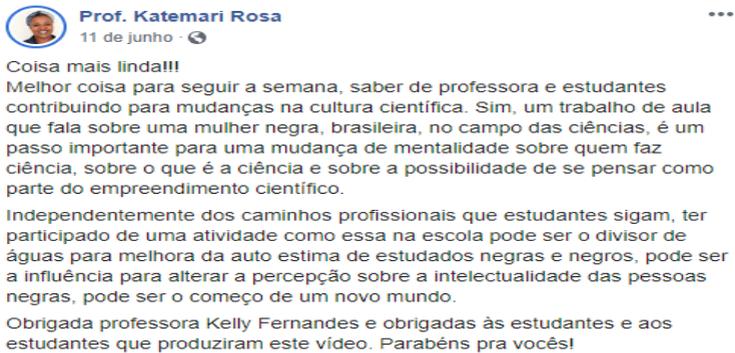
⁷ <https://encontrodejovenscientistas.wordpress.com/>

Figura 1: Sônia Guimarães com estudantes do 9º ano na Cidade do Saber, Camaçari, Bahia.



Fonte: Kelly Meneses Fernandes

Figura 2: Resposta de Katemari aos vídeos produzidos em sua homenagem

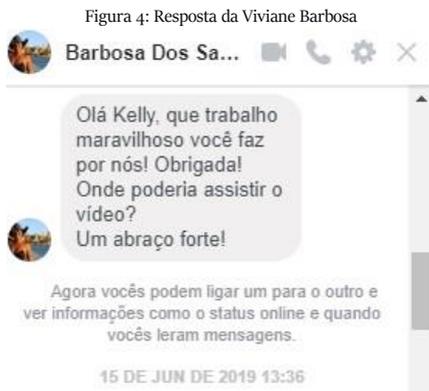


Fonte: <https://www.facebook.com/ProfKatemari/>

Figura 3: Resposta de Nadia Ayad



Fonte: Facebook, Messenger



Fonte: Facebook

Que outras metodologias sejam pensadas. É importante que jovens garotas principalmente da escola pública, enxergue que a área da Ciência pode ser ocupada por mulheres e negras. Recordo-me de ouvir de uma estudante negra na sala de aula: *“Eu gostei da história da Joana D’Arc”*.

Entre tantos os desafios e as dificuldades neste caminho, o que me mobiliza é a crença que podemos construir um mundo e uma educação para relações de gênero e étnico-raciais positivas a partir do pensamento em outro ensino de Ciências/Biologia, em que jovens negras entre tantos sonhos que desejam realizar, a carreira científica seja mais um deles.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018, 143p. (Coleção Feminismos Plurais).
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. SECAD: Brasília:191-197. Consultado em 20 de junho de 2018.
- CARNEIRO, Eduardo. 2017. **PhD em Harvard, brasileira supera fome e preconceito e soma 56 prêmios na carreira**. Acesso em: 30 de junho de 2018.
- CONCEIÇÃO, Emile. **Katemari Rosa**. 2017. Acesso em: 30 de junho de 2018. <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/entrevistas/katemari-rosa/>>

LORAS, Alexandra Baldeh; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**, 2017. Brasil: DBA.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, nº34, p.287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista**. In: II CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS DO SUDESTE, 2, Belo Horizonte, 2018.

_____. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018. 152 p.

PINHO, Ana. **Brasileira é promessa da nova geração de cientistas**. Acesso em: 30 de junho de 2018. <https://www.napratica.org.br/cientistas-criativos-e-de-alta-qualidade-e-o-que-nao-falta-aqui-diz-nadia-ayad/>

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. 2010. "Ensino Médio". In: SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

O ensino de história antirracista e decolonial junto a alunos negros na aceleração

Josiane Nazaré Peçanha de Souza

“Preparar para a vida – essa tarefa perene e invariável de toda educação – deve, em primeiro lugar e sempre, significar o cultivo de habilidades para se viver diariamente e em paz com as incertezas e ambivalências, com os diferentes pontos de vista e ausência de autoridade infalível e digna de confiança”.

(GOODSON, 2007)

O ano 2016 apresentou um desafio profissional muito grande: ensinar todos os conhecimentos necessários para uma turma de aceleração de aprendizagens, equivalente ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Alunos negros, marcados por histórias de vida, por espaços de experiências tão difíceis que interferiam na construção de suas identidades e de seus horizontes de expectativas.

Surgiram as seguintes problematizações: como motivá-los a aprender? Quais conhecimentos os motivariam para a construção de uma vida melhor? Como os potencializar para que construam suas identidades (negras)? Com referência ao pensamento de Paul Ricoeur (2010), ao discutir Reinhart Koselleck (1993), que explica que *espaço de experiência* é a bagagem de vida de cada sujeito histórico, os fatos passados, os conhecimentos que não precisam estar mais presentes. Os *espaços de experiências* se articulam, por sua vez, com os *espaços de existência* e com o *horizonte de expectativas*, que se distingue pelo ‘ainda não’ - o futuro materializado no

presente, no terreno dos sonhos, das esperanças e dos medos, o que se espera, o que está previsto.

É desafiador desenhar um fazer-pensar para se trabalhar com alunos marcados por espaços de experiências tão complexos e difíceis, passados e vivências traumatizantes, inclusive de experiências ruins oriundas de instituições escolares, com grande defasagem no processo de ensino-aprendizagem, com idade já muito avançada, sem possuir o domínio mínimo do processo de ler e escrever, sem se conhecer. Adolescentes negros que se encontravam em autonegação de sua identidade negra: entendo-a aqui politicamente como necessária para a construção de uma identidade unificadora entre nós negros, que possibilite a luta e reivindique respeito, direitos civis, políticos, sociais, trabalhistas em pé de igualdade racial e social. Uma identidade que faça esses alunos se reconhecerem como iguais na luta contra toda forma de preconceito, discriminação e exploração, tomando como reflexão o que ensina Munanga (2004), sobre a construção da identidade racial.

Como ensinar a adolescentes negros com idades entre onze e quinze anos, moradores de favelas e comunidades extremamente violentas de uma cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro? De que forma construir conhecimentos com jovens que materializam em seus corpos e mentes, retratos vivos do abandono dos Governos que são, simultaneamente, respaldados e também construtores/perpetuadores e estão imersos em um Sistema Racista Brasileiro e colonialista, que hierarquiza as raças em inferiores e superiores, numa explicação supostamente biológica que ainda se perpetua ao passar dos séculos (MUNANGA, 2004)? Diante desta 'verdade', expressando imenso Racismo Científico, se estruturam leis que institucionalizam em seus mais variados aparelhos ideológicos esta hierarquia do ser, do poder e do saber, (MIGNOLO, 2003) em que o modelo de existência branca europeia, heteropatriarcal, machista, sexista, racista, opressora e cristã é mantida, à partir da

Modernidade¹, no topo da existência humana, subjugando os outros padrões humanos como inferiores.

Este colonialismo brasileiro se manifesta também como a falta de comprometimento com o desenvolvimento de políticas públicas que resguardem adolescentes e jovens negros de serem recrutados para a marginalidade. Agentes escolhidos para a marginalidade ficam à espreita, prontos para atacar e determinar horizontes de expectativas terríveis e de curta existência para estes mesmos alunos e alunas negras, contribuindo também para a destruição ou não construção de suas identidades e existências.

Também compreendemos neste estudo, e em diversas situações, imposições culturais e históricas percebidas tanto nos currículos escolares estabelecidos pelos sistemas de ensino, muitas vezes sem a participação dos professores e da comunidade escolar como um todo. São aqueles representados nos materiais didáticos e literários, são consequências de determinações/subjugações epistêmicas esculpidas no turbulento processo de escravização negra/indígena no Brasil que se refletem nos currículos escolares. Essas imposições são fruto também da colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003), constitutiva da modernidade e que comprometem as construções das identidades raciais e das subjetividades por parte de negras e negros brasileiros.

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em

¹ O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 5). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas facetas da mesma moeda. Graças a colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente [...]. Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das coloniais latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 17-18). O binômio modernidade/colonialidade, portanto, legitima o domínio branco europeu sobre o poder, o ser e o conhecer. Mantém no topo da grande pirâmide constitutiva da humanidade, pela modernidade/colonialidade, o ser/conhecer branco europeu, intitulado-o como norma e modelo a ser seguido, tanto perante o aspecto biológico, como sociocultural, político e econômico no fazer e ser humanidade historicamente constituída.

torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado pela violência epistêmica. Podemos afirmar, concordando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e rejeições de outras formas de racionalidade e história (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 7).

As avaliações de algumas professoras anteriores que trabalharam e que apenas observaram o trabalho educativo desenvolvido junto destes alunos, demonstravam opiniões que não eram nada agradáveis de se ouvir (imagino também o sentimento provocado nos alunos). Cada palavra ouvida me machucava por dentro: “sem futuro” foi uma *verdade* que marcou entre as narrativas, assim como “violentos”, “não querem nada”; que eram outras *verdades*, que estavam muito em consonância com as *verdades* constitucionais perpetuadas pelo Estado Brasileiro em relação a nós, populações negras.

Diante destas palavras tão duras sobre os alunos, me perguntava sempre se não era possível que não possuíssem qualidades a serem ressaltadas? Respondiam algumas pessoas: “Boa sorte para você. Quem sabe com você, eles se acertem”. Essas professoras geralmente analisavam as narrativas de vida desses alunos, as biografias de seus familiares e pensavam/interpretavam suas histórias presentes e futuras, numa perspectiva histórica muito próxima da ideia de que a História era *Magistra Vitae*, analisada por Koselleck (1993) - vendo/lendo as histórias de vida dos alunos como ensinamentos sobre eles, indicadores sobre seus futuros, ‘regras’ das quais os alunos não conseguiriam fugir. O entendimento sobre o que acontecia no presente e o que aconteceria no futuro desses adolescentes e jovens, fazendo uma análise deste conceito, estaria entrelaçado a essas análises de vida, por parte destes professores.

Mas esse não era o meu entendimento sobre o conhecimento proporcionado sobre os alunos a partir de suas histórias. Via como potencial para

ensinar a reagirem, a resistirem, potencial descolonizador e sempre conversava com os outros professores neste sentido. Vejamos:

Como sublinha Savigny, a história “não é mais uma mera coleção de exemplos, mas sim o único caminho para o verdadeiro conhecimento de nossa própria situação” Ou ainda, nas palavras de Mommsen, que procurou vencer o abismo entre passado e futuro: a história não é mais mestra (grifo nosso) que nos forneça uma arte político terapêutica, ela é “instrutiva” apenas na medida em que “pode conduzir e entusiasmar os ânimos em direção a uma recriação autônoma e independente”. (...) A partir desses exemplos e de outros semelhantes, que poderiam suceder-se infinitamente, Adams concluiu que nenhum ensinamento seria correto, com exceção daquele segundo o qual a única coisa que um professor de história poderia esperar, em lugar de instruções sobre como agir, seria, no máximo, instruções sobre como reagir (...)

(KOSELLECK, 1993, p. 60).

Via na História o potencial de mostrar como reagir, não como sina, não como carma, mas sim como aquela que ensina a reagir, resistir, lutar. Nesta premissa que comecei a pensar em como trabalharia a história pessoal deles, a história local ou nacional, como ensinaria História, sobre quais exemplos ou representatividades históricas elencaria para que eles aprendessem a reagir, para que eles se fortalecessem e aprendessem a resistir, individual e coletivamente. Então retornei a pensar nas *verdades*, nas histórias contadas pelos professores, sobre os alunos e a me perguntar: “Será que essa era mesmo a *verdade* sobre estes alunos? De quem era essa *verdade*? A quem beneficiava essa *verdade*”

Foi quando comecei a construir com a ajuda deles o projeto “Construindo a cidadania, através da identidade e da solidariedade”. Este projeto instituinte tinha como espinha dorsal, como eixo articulador, a realidade dos próprios alunos, a fim de, através da crítica reveladora e destrinchadora da realidade, fazê-los se reconhecerem enquanto sujeitos transformadores, fazedores e conhecedores de sua própria história, com resistência e coletividade de forma positivada, para fortalecimento de suas identidades, através também do pleno conhecimento de seus direitos e deveres enquanto cidadãos brasileiros. Os estudantes puderam articular suas

realidades às principais leis que fazem alusão direta às suas histórias e despertar o senso maior de humanidade através da solidariedade/sororidade, da ajuda ao próximo, procurando sempre realidades mais difíceis inclusive que as deles. Todo o currículo narrativo construído juntamente com a turma viraria boletins jornalísticos construídos coletivamente com o grupo de escolaridade.

Sob a luz da leitura de Ana Maria Monteiro (2007) e outros autores, foi visto que os passos teórico-metodológicos adotados inicialmente junto a esta turma, cuja escolha foi adotar o ensino de História como norte, estava acertado, representou um início exitoso de um processo de desconstrução de preconceitos e discriminações. O planejamento foi iniciando com suas próprias histórias de vida, numa perspectiva de indicar como reagir e como eixo articulador de todos os conhecimentos que deveriam ser proporcionados para esses alunos de modo interdisciplinar e transversal. Buscava o caminho do compromisso com esta *verdade*, de potencializar a reação por parte destes alunos, negros! O que estava de acordo com o seguinte pensamento:

A História diz a verdade, mas suas verdades não são absolutas... são relativas e parciais (grifo adicionado), e isto por duas razões-fundamentais e solidárias. De um lado, os objetos da História estão inseridos em contextos, e tudo que o historiador diz está relacionado a estes contextos. Por outro lado, os objetos em História são sempre construídos a partir de um ponto de vista que é também histórico (PROST, *apud* MONTEIRO 2007, p. 104).

Começava a adotar uma escolha por uma *verdade*, com uma visão objetiva: na forma de ensinar História, na delimitação de conhecimentos, ao não relacionar a análise das histórias desses alunos com o pensamento, quase que unânime na escola, de vê-las como “*Magistra Vitae*”. Não utilizei suas narrativas como lições sobre o que eram no presente e o que irremediavelmente seriam no futuro, pensamento recorrente nos espaços públicos em que já trabalhei e trabalho, infelizmente concernente com o que nos ensina Koselleck (1993) com o conceito frisado acima.

A minha visão era de uma professora negra, que também tinha estudado em escola pública e que acreditava que o ensino de História deveria ser pensado e exercido com o compromisso de potencializar estes alunos a resistir, a reagir aos obstáculos existentes em seus espaços de experiências. Para alcançar suas *verdades* decidi ouvi-los, para conseguir escolher exemplos históricos para ensiná-los a reagir e mostrar que eram também construtores de suas próprias histórias! Então descobri as *verdades* desses alunos no espaço escolar: que foram desconstruídos, deslegitimados, silenciados e excluídos pelo sistema de ensino racista e incompetente em inseri-los e respeitá-los em suas diferenças, por todos os anos de escolaridade vividos por eles. Ao não investirem neles, tanto respeito, quanto confiança, como políticas educacionais capazes de se compromissarem inteiramente com o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, de os verem e os desenvolverem como sujeitos de suas próprias histórias. E o que teriam para me contar? Quais seriam suas histórias orais, uma vez que ainda não sabiam ler, nem escrever? Seriam as mesmas das professoras que falavam sobre eles?

Iniciou-se a construção de um planejamento anual, com foco na delimitação de conteúdos que estivessem de acordo com o posicionamento político-pedagógico de vê-los enquanto sujeitos de sua própria história, com a finalidade de proporcionar uma análise crítica diante de seus espaços de experiências. Iniciou-se um processo que possibilitou a construção de pertencimentos, de identidades e potencializou os mesmos construírem novos horizontes de expectativas, mas que estivessem de acordo com os contextos vivenciados por eles. Estava dando início a construção de uma história escolar, atenta às complexidades do ambiente escolar, às representatividades e subjetividades envolvidas no processo, inclusive a minha própria subjetividade, enquanto mulher negra. Um ensino de História que tinha como principal finalidade a escolha de seus conteúdos a partir da escuta atenta e aberta das *verdades* dos alunos negros: escutando sobre quem eles eram, sobre onde e com quem viviam, suas tristezas e alegrias,

seus sonhos etc. Esta percepção e reflexão sobre o ensino da história escolar, está de acordo com o que afirma Allileu (1995, p. 153-154):

(...) a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto a disciplina escolar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar. Esses atores imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, em que as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientem os sentidos atribuídos aos acontecimentos (MONTEIRO, 2010, p. 106).

Inicialmente, foi construído um questionário que virou uma entrevista com cada um, o que se transformou numa opção pela história oral, de acordo com a tradição oral africana. Logo seguiu-se a formação de uma roda, integrando os alunos, gerando uma rede de solidariedade e uma circularidade das suas memórias. No início de fevereiro do ano passado, no primeiro momento, anotei através da entrevista, o que cada um tinha para contar sobre si mesmo. Alguns estudantes me contaram suas memórias em família e eram muitas memórias cruéis; outros escolherem o silenciamento, não conseguiam contar. Avalio que tal escolha seria motivada pela dor e surpresa que este interesse causou em alguns, pois nunca tinham sido ouvidos pela escola, o que faz jus ao que diz Pollack (1989, p. 06): “Para poder contar seus sofrimentos, uma pessoa precisa inicialmente encontrar uma escuta”. Antes ninguém queria ouvir esses jovens plenamente, e mesmo quando os ouviam, era para os culpabilizar pelos ‘erros ou caminhos’ escolhidos pelos pais e familiares. Curiosamente, o texto também discute sobre essa questão que leva ao silenciamento, mas numa afirmativa ao contrário do que, na maioria das vezes, ocorre com os alunos negros das escolas públicas por onde passei. Pollack diz o oposto: “Essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aqueles pessoais, que

consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança de seus pais” (POLLACK, 1989, p.06).

Em outros alunos, percebi que não havia a ‘intimidade’ que se fazia necessária entre mim e eles. No segundo momento educativo, entre o final de abril e o início de maio, ocorreram as rodas de conversa. Foram descobertas outras *verdades*: não eram aquelas ouvidas proferidas pelas professoras, mas algo muito mais complexo, como coloquei nas minhas análises iniciais. Realmente a *verdade* era a falta de compromisso e a desassistência em relação aos adolescentes e jovens negros, tanto de modo plural, por parte dos Governos, como de modo singular, por parte do sistema educacional, o que demonstra ainda um Racismo Estrutural (o racismo fundante e impregnado em todas as instancias de nosso país) e Institucional, presente dentro dos órgãos e instituições públicas e privadas, perceptível e inegável.

Foram percebidos traços em comum nas falas: todos tinham uma grande dificuldade em se auto identificar de modo positivo, de se ver negros, não se conheciam plenamente, apesar da idade avançada. Esses jovens não se viam positivamente, pois estavam inicialmente presos aos seus espaços de experiência, marcados pela violência doméstica e violência urbana, também se viam presos às más experiências escolares vividas anteriormente, que tanto os marcaram ao classificarem-nos tão negativamente: “sem futuro”, “violentos” etc. Tudo isso se desdobrava em não terem horizontes de expectativas: não tinham nenhuma perspectiva de vida. Alguns dos estudantes inclusive afirmavam que eles “não tinham mais jeito” e em muitos momentos repetiram isso para mim.

Desenhava-se um grande desafio: a escolha de representatividades negras, dentro da História Nacional (incluindo a local) e Internacional, que os faria perceber que são negros, com orgulho de o serem e que era possível construir horizontes de expectativas. Quais representatividades motivariam transformações por parte deles, apesar de todos os obstáculos percebidos no desvendar de suas memórias, que tinham referência direta

com os espaços de experiências vividos por eles? Quais seriam as memórias individuais e nacionais que ressaltariam a construção de um sentimento de identidade racial, fazendo com que se enxergassem positivamente e se vissem pertencentes de um grupo - tanto o seu grupo, quanto ao grupo maior negro - a ponto de fomentar a necessária reconstrução política na negociação simbólica com os outros? Pensando conforme nos afirma também Pollack (1992, p. 10):

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual, quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução em si. [...]. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

E exatamente assim procedi. Optei por ouvir suas memórias e contar as minhas. As memórias contadas pelos alunos, foram devastadoras em meu íntimo. Uma aluna, A., vítima de abuso sexual pelo tio, com apenas cinco anos de idade, presenciou no mesmo momento sua irmã de três anos ser estuprada pelo mesmo sujeito. Devido a todos esses traumas vividos, sem nenhum acompanhamento psiquiátrico, retalhou os pulsos no banheiro da escola no ano anterior - vivia muito revoltada e não escutava, nem respeitava ninguém. Outro aluno, R., foi vítima de um acidente de carro no ano anterior que levou seu avô, ficando ele mesmo entre a vida e a morte, com várias cicatrizes pelo corpo (que me mostrou na entrevista). Seu avô era a única referência na vida dele, visto que a mãe o abandonou ainda criança e o pai vivia ausente. Em decorrência, também tinha grandes dificuldades em se concentrar e aprender. O jovem P., juntamente com a aluna V., eram primos e mendigavam dinheiro nas ruas de Icarai com as irmãs menores, a mando das responsáveis, para não passar fome. Ficavam nas ruas até de madrugada e muitas vezes faltavam as aulas.

A estudante M., vivia com a mãe e avô, sendo que a primeira se comportava como uma eterna adolescente e a cada momento tinha um

namorado - presenciou vários abortos. Houve também o caso do aluno T., que depois de vivenciar, junto às famílias, muitos problemas de briga graves entre o casal, seguido de graves abandonos, teve sua guarda entregue à sua tia. Muitas vezes, tive que contornar os momentos de tristeza e choro devido aos traumas vividos. J., por sua vez, vivenciou um caso brutal de violência doméstica, em que seu pai tentou matar sua mãe, esganando-a. A mulher, para se defender, usou uma faca de cozinha e o acertou, na frente de J. e dos irmãos. O aluno M., cuidava de três irmãos menores, filhos de outros pais, pois seus pais não cuidavam deles. Seu irmão mais velho, assim como o seu pai, era envolvido no tráfico de drogas e J. vivia um dilema ético e moral de entrar ou não. Havia outras histórias, todas dramáticas.

Eram onze adolescentes que viviam histórias brutais em suas famílias de convívio, tão brutais que as suas memórias e vivências foram silenciadas pela escola para que não se tivesse que analisar o quanto influenciavam negativamente nos aprendizados desses alunos - no que tange a concentração e a memória, por exemplo, assim como a aprendizagem era afetada pelos efeitos neuropsiquiátricos desses traumas. Este aspecto psicológico não será analisado aqui, pois o intuito deste artigo, conforme argumentando, é mostrar o que se fez teórico-metodologicamente para enfrentar esta situação que não poderia ser silenciada novamente. Essa opção pelo compromisso com a história desses alunos, com o compromisso com as suas *verdades*, foi uma escolha chave para garantir uma mudança de perspectiva de vida por parte deles mesmos e também para a construção de outro olhar por parte da própria escola para com eles, pois os fizeram se autoconhecer, se enxergar, ver suas potencialidades, como será mostrado a seguir.

Muitos dos conhecimentos que listei sobre a vida desses estudantes foram sendo descobertos nas interações, nas negociações realizadas em sala de aula, em cada momento educativo, em planejamentos que tinham a História como ponte de diálogo, inclusive, entre as outras disciplinas. Vou apresentar algumas escolhas de representatividades negras, conteúdos, memórias e seleções de histórias que foram muito representativas e potencializadoras para que houvesse essa troca.

Como os alunos sempre me contavam sobre as ocasiões envolvendo violência urbana, violência policial e Racismo, resultando muitas vezes em atrasos na aula e na chegada dos estudantes revoltados e chorando na escola, percebi que era hora de escolher uma História que trazia esta discussão à luz da reflexão coletiva: o Racismo Institucional. Pesquisei e trabalhei a história de Rosa Louise McCauley, a Rosa Parkes, a mulher negra que se cansou de levantar-se do ônibus para dar lugar aos brancos e que, um dia, voltando do trabalho, em 1º de dezembro de 1955, no estado de Montgomery, Estados Unidos, apanhou da polícia e ficou presa por se recusar a ceder seu lugar, virando um dos símbolos da luta negra por direitos civis nos Estados Unidos. Eles ficaram perplexos, reflexivos, houve um silêncio de minutos. Depois o meu aluno M., que mais sofria com a violência policial, me perguntou: “Mas professora, por que têm brancos que nos odeiam tanto?” Dessa vez o silêncio foi meu. Depois de alguns minutos com todos nos olhando, eu disse: “Por causa da nossa cor de pele.” Ele rebateu: “Mas isso não faz nenhum sentido... Como assim? Mas por que nos odeiam tanto devido a nossa cor? Não fazemos nada contra eles...” Eu disse que não sabia, na verdade eu nunca consigo entender isso.

Posteriormente eu conversei sobre o que era Racismo e principalmente a respeito do Racismo Institucional, baseada em muitas leituras de Carlos Moore (2012), Kabenguele Munanga (2004) e Azoilda Loretto da Trindade (1994) e em várias palestras. Resumi para que eles compreendessem, disse que “o Racismo é um sistema muito antigo de discriminações. São atos ou ações, motivadas pelo pensamento equivocado (preconceitos) de que há várias raças humanas, classificadas basicamente através da cor de pele, cabelo e outros traços do corpo. Esse sistema prega que algumas raças são inferiores às outras, inclusive menos inteligentes, logo passíveis de sofrerem todo tipo de violência e exclusão que presenciemos. O Racismo Institucional é quando isso acontece dentro das instituições sociais, educacionais, assistenciais, políticas e outras. Mas isso tudo não é verdade: temos as mesmas capacidades humanas e nenhum ser humano é inferior ao outro!”.

Após eles ouvirem, o aluno T. falou: “Como iremos conseguir ir à diante, com tanto racismo professora?”. Eu disse que eles teriam que ser fortes e resistir: resistir juntos, numa rede de solidariedade, amor próprio e à própria cor. Falei da importância de um ajudar o outro a aprender, a resistir perante às dificuldades e lutar - disse que não era fácil, mas que juntos, lutando e resistindo, os obstáculos que aparecessem seriam mais fáceis de ultrapassar. Foi quando a aluna V. pediu para eu contar a minha história. Foi um momento muito emocionante. Essa aluna me pediu para contar, pois na entrevista com ela, me passou que sofre muito racismo quando está transitando pelas ruas. V. era a minha aluna que pedia dinheiro num bairro de uma cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro para sobreviver. Já morei neste local e sabia do que ela estava falando e contei sobre o que tinha passado na outra escola.

Socializei a minha história de Racismo Institucional² vivida na outra escola. Fui perseguida pela equipe gestora por trabalhar o projeto educativo da instituição numa perspectiva afrocêntrica, de acordo com as Leis afirmativas 10.639/03 e 11.645/11, que, respectivamente, obrigam o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana em todo o currículo escolar e que amplia a obrigatoriedade anterior para a questão indígena. Trabalhei na Educação Infantil contando histórias sobre os nossos heróis negros, Zumbi, Dandara e utilizei uma literatura infantil voltada para trabalhar o pertencimento indígena e negro, através da estética e de aspectos culturais como os turbantes e a capoeira. Fui acusada de *Racismo Reverso* (sei perfeitamente que não existe, pois estamos vivendo num sistema político-econômico e histórico com hegemonia eurocêntrica). Quiseram combater o meu trabalho falando que eu não podia trabalhar nessa perspectiva na Educação Infantil. Fui tão perseguida pela direção da escola que, no ano letivo inteiro, tentaram tirar a intencionalidade educativa de meu trabalho e me desrespeitaram junto aos alunos. Fui assediada na frente dos pais e

² Grosso modo, são preconceitos e discriminações reproduzidos, estabelecidos e naturalizados no interior de instituições públicas e privadas diversas, muitas vezes silenciadas e negadas. Desdobrando-se em impactos negativos, tanto no psicológico nas vítimas, quanto impressões de mesmo teor nas relações étnico-raciais nestes tempos e espaços.

responsáveis, tentaram o tempo todo desconstruir o meu intuito - me isolaram, difundiram inúmeras fofocas entre o grupo e no final, me devolveram, com uso em seu sentido literal, do Conselho Escolar, por problemas de relacionamento que foram provocados por aquelas mesmas pessoas que me impuseram esse tratamento. Quando isso aconteceu comigo, fiquei muito mal psicologicamente. Tão mal que tentei me matar. Foi o que contei. E chorei. Chorei muito, depois que rememorei esse triste episódio de Racismo Institucional e isso me dói até hoje.

Daquele momento em diante a relação com a turma melhorou muito, pois eles se viram em mim. Viram que eu passava pela mesma dor que eles, que sentia na pele as consequências do Racismo. É a primeira vez que escrevo sobre esta experiência e isso me traz à tona toda a carga emocional que eu senti. Tanto ao passar por aquela situação, quanto no momento que socializei com esta turma de aceleração a minha história, a minha memória que me fazia ser uma professora de poucos risos. Disse ao final que mesmo assim estava resistindo, estava lá por eles, de braços abertos, dando para eles o melhor de mim enquanto professora negra, com orgulho! Contei que tudo que pudesse fazer por eles, para reagirem também, que junto, conseguiríamos. Em seguida toda a turma levantou e me abraçou. Nunca experimentei tanta solidariedade como neste momento. Para mim esse é um exemplo fiel de início de construção de rede de solidariedade negra, de construção de identidades, de escolha de representatividade histórica, de denúncia, de recorrer ao passado como um substituto de experiências, dentre outros usos da História. Esse momento me marcou como pessoa e como profissional para o resto de minha vida! Essa abordagem histórica do meu trabalho me faz lembrar de vários usos da História, descritos por Moniot (2010: 106-107):

Conhecimento do passado é um substituto da experiência - amplia a experiência vivida, nos introduz a outras possibilidades, ao verossímil, ao humano; Representar o passado pode significar, encontrar um sistema de referências que cria um quadro um quadro para o presente e reduz a angústia e a incerteza; A História alimenta as identidades com representações. Ela diz das origens, das genealogias, dos pais fundadores, ela justifica

pertencimentos, fornece quadros para instituir diferenças e semelhanças. A História serve legitimar as boas causas e as ordens estabelecidas e para denunciar perversidades; boas causas são legitimadas e injustiças denunciadas com base em argumentos históricos; a História consagra (...)A frequentação do passado pode nos fornecer prazer estético, **familiaridades, cumplicidades, o sonho, a condescendência, a convivência, uma fuga do presente ou uma legitimação do presente** (MONTEIRO, 2010, p. 106-107, grifos nossos).

Posteriormente, no final do mês de maio, trabalhei a história de Martin Luther King Jr., (1929- 1968), o ativista negro, pastor da Igreja Batista que, através da prática de não violência, lutou pelos direitos civis de negras e negros norte-americanos. Os alunos o conheceram através de imagens, leituras de frases e livros sobre essa figura histórica. Li para eles o discurso *"I Have a Dream..."*, que viram na internet, na sala de informática posteriormente. Esse foi um outro momento muito especial, pois no início do ano, nas entrevistas que relatei mais acima, nenhum deles tinha sonhos. Não tinham horizontes de expectativas e, depois do meu relato, perceberam que se eu, que era como eles, sonhava, então por que eles também não poderiam sonhar? Afinal, tinha conseguido virar professora e estava conseguindo reagir em meus sonhos - por que eles não conseguiriam? Era necessário resistir! Era possível reagir!

Eles decidiram iniciar um processo de reação como eu e construíram seus horizontes de expectativas, fazendo reflexão sobre seus espaços de experiências, porém desenvolvendo uma nova mentalidade de que era possível escrever uma outra História: tornaram-se sujeitos de sua própria história. Ouvi e li, de cada aluno, "sonho ser biólogo"; "sonho ser motorista de caminhão, ter meu próprio veículo e continuar estudando até a faculdade"; "sonho ser professora e fazer faculdade"; "sonho continuar estudando, ser uma boa mãe e trabalhar para dar uma boa condição de vida aos meus filhos"; "sonho ser médica"; "eu sonho virar professora"; "professora, eu quero estudar agora, não quero mais ter filho de qualquer jeito, sem planejar"; "sonho ser um bom pai e ter uma família feliz, ser um pai melhor que

o meu...” E também começaram a se ver negros com orgulho, com entendimento de suas capacidades de resistência, inteligência e transformação, pois adoraram ver a força e a luta de Martin Luther King Jr.

Receberam a visita de minha amiga, a Sandra Coleman, que mora nos Estados Unidos e a entrevistaram informalmente, fazendo-lhe várias perguntas sobre racismo, *apartheid*, etc. Também puderam conhecer histórias nacionais de protagonismo negro com Aquilone, Dandara e Zumbi dos Palmares nos meses de junho. Acredito que narrar a minha história pessoal e memória, enquanto professora negra, teve também o efeito de potencializar a reconstrução da autoestima e da identidade racial, individual e coletiva. Afinal, como ensina Lélia Gonzales, “A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se NEGRA é uma conquista”. E todos os alunos começaram a se descobrirem negros, através deles mesmos, de mim e de todos nós, com ancestralidade, com pertencimento, com orgulho!

Vale ressaltar que esse *link* com as mulheres negras permitiu o início da desconstrução de estereótipos muito machistas que possuíam sobre os corpos das mulheres. Muitos alunos desrespeitavam as meninas, tocando em seus corpos de modo muito desrespeitoso. Ao se verem como negros e verem a força das mulheres negras - pois as alunas eram meninas-mulheres negras - ao escutarem suas histórias, desconstruíram suas posturas machistas e sexistas através das narrativas das representatividades negras, da visita da Sandra Coleman e das minhas histórias. Portanto através do ensino de História, desenvolvido a partir da valorização dos currículos narrativos, dos discursos e histórias dos alunos, foi possível o combate ao machismo junto a este grupo e na escola. Além de trabalharmos juntos toda a história da construção da lei Maria da Penha.

Todas estas discussões se materializaram através de um currículo narrativo: eles escreveram e digitaram na sala de informática, sobre quem eles eram, seus sonhos e também escreviam, em forma de pequenos textos, sobre o que pensavam ou compreendiam, através de todas as discussões realizadas. Todo este material se desdobrou em mini jornais,

boletins informativos a cada semestre e tornou-se matérias de jornal. A História também foi o meio pelo qual foram alfabetizados: era o eixo articulador para ensinar língua portuguesa, ciências, matemática e geografia, assim como os temas transversais, de modo interdisciplinar. Foi esta a minha escolha teórico-metodológica, pois estavam se alfabetizando. Trabalhava as frases-chaves de seus textos e as palavras-chaves em suas famílias alfabéticas ou silábicas e eles foram se alfabetizando (todos eles) através da construção de escritas sobre suas histórias de vida e resumos sobre as histórias trabalhadas e discutidas em sala de aula. Além de se alfabetizarem, eles aprenderam as demais disciplinas potencializadas através do ensino de História como currículo narrativo. Com a valorização de suas histórias de vida, a construção de suas identidades, incluindo a racial, vale dizer que a:

“Aprendizagem narrativa” é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida e identidade. Os tipos de temas que emergem no aprendizado narrativo são coisas como: a viagem, a procura, o sonho – todos eles temas centrais para a elaboração contínua de uma missão de vida. Chegamos a considerar esse tipo de aprendizado narrativo como algo essencial no processo de aprendizado das pessoas durante o curso de uma vida. Ele exige uma forma diferente dos tipos mais tradicionais de aprendizado formal e informal. Na investigação do aprendizado narrativo é que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo (GOODSON, 2008, p. 152).

Há outras histórias, metodologias e momentos educativos que também foram muito significativos, gratificantes e emocionantes pela conquista dos resultados alcançados num longo processo iniciado. Os estudantes em questão, naquele período, mudaram totalmente em suas atitudes, em suas falas e posturas. Se humanizaram, se alfabetizaram, aprenderam a valorizar nossas histórias negras como caminho para reagirem. Aprenderam sobre a História Local, Nacional, a ler e escrever e sobre todas as demais disciplinas articuladas entre si. Este trabalho proporcionou muito contentamento, solidariedade, amor, ensino em geral,

transformações, pertencimento negro, união e ensino de História, com a História Oral e a História como currículo narrativo, compreendendo que este foi apenas o começo de um longo processo de transformação. Essa combinação foi potencializadora para que os alunos construíssem suas identidades, sua identidade negra enquanto grupo; assim como propiciou novos horizontes de expectativas, ao se verem como sujeitos de suas próprias histórias e ao construírem coletivamente novas histórias, decolonizando-as.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p.62).

Um novo olhar sobre o Ensino dessa História comprometida com as *verdades* daqueles que, em muitos momentos, são relegados à marginalidade, invisibilidade e ao silenciamento para subverterem este ‘não lugar’ foi iniciado neste grupo escolar. Desenha-se, sem dúvida, uma opção pela História comprometida com os esquecidos e silenciados: um ensino comprometido com o grupo do qual faço parte, com as nossas *verdades*, com as nossas *reações* e resistências; por um ensino comprometido também em combater os Racismos na Educação, com muito amor, muita ação, muita luta, muitas leituras, oralidades e narrativas.

Referências

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010
- GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimentos profissional**. In: NÓVOA, António. (org). Vidas de professores. 2ed. Porto Editora: 2007, p. 63-78.

_____. **Ensino, currículo, narrativa e o futuro social.** In: As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 141-157.

_____. **Ensino, currículo, narrativa e futuro social.** Revista Brasileira de Educação. V.12, n.35. maio/agosto, 2007.

_____. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento; um paradigma alargado para a história da educação. In: O currículo em mudança; estudos na construção social do currículo. Porto Alegre: Porto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Editora da PUC, p. 305- 327.

_____. **Futuro Pasado. Para uma semântica de los tiempos históricos.** Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

GONZALEZ, Lélia. - Entrevista à revista SEAF, Republicana em: UAPÊ REVISTA DE CULTURA, N.º 2 – “EM CANTOS DO BRASIL” **A Democracia Racial: uma militância.** Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/livros-e-textos-de-elia-gonzalez/>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, Edgard. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005

MONTEIRO, Ana Maria. **Os saberes que ensinam: o saber escolar. Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de janeiro: Mauad X, 2007.

_____. **Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão.** In.: GONÇALVES, Marcia de Almeida; ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Ana, E (Org) et alii. Qual é o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 191- 214.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o Racismo.** São Paulo: Nandayala, 2012

MUNANGA, Kabengele. **Construção da Identidade negra no contexto da globalização.**

CADERNOS PENESB, Niterói, n. 4, p. 61-83, 2002.

_____. **Mestiçagem e identidade afro-brasileira.** Cadernos PENESB, Niterói, n.1, 1999.

_____. **Uma abordagem das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.**In:

BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 2004, p. 16-34.

POLLACK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** In: Revista Estudos Históricos. V.2,

n.3, 1989. P.3-15.

_____. **Memória e identidade social.** In: Revista Estudos Históricos. V. 5, n. 10, 1992.

P.200-212.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2010. Volume 3, O tempo

Narrado.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Racismo no Cotidiano Escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

Identidades em pauta: história da Abayomi

Dhara Cristiane de Souza Rodrigues

“O significado das palavras tem a ver com a tua história”

(Elaine Ourives)

Reconhecer que a escola é uma das instituições sociais em que mais se cobram os padrões impostos pelo patriarcado, pode ampliar significativamente os olhares para novas práticas pedagógicas com ações metodológicas diferenciadas.

O entendimento da urgência em se revelar a institucionalização do racismo, do sexismo, da misoginia, do machismo bem como de outras sobreposições em que as relações sociais são determinadas pela opressão e subordinação da mulher – mais precisamente do feminino – mediante o controle da sua capacidade reprodutiva, sexualidade, capacidade laboral e interdição de acesso ao poder, nos faz entender como importante o relato de como o projeto *“Identidades em pauta: História da Abayomi”* pode contribuir para que o olhar pedagógico sobre as questões de gênero possam se tornar práticas cotidianas e possam ir ao encontro do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

O projeto leva para a escola a prática do conhecimento teórico, obrigatório, citado na LDB sobre a História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, que são temas transversais no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e empenha-se em contribuir para que a organização do trabalho pedagógico produza um efeito positivo ao mostrar

que a história é diferente da contada nos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Valorizar o diálogo na interação de conhecimentos práticos e teóricos, bem como trazer à tona saberes prévios dos sujeitos envolvidos e de sua comunidade, é um viés de atuação do projeto que busca conscientizar cada participante como protagonista do seu próprio conhecimento e transformação, tal qual nos mostra a figura 1em que, dentro do Congresso de Educação do CNTE, profissionais da educação de várias partes do Brasil puderam conhecer a história da Abayomi contada em poesia e construir suas bonecas de pano revivendo uma prática que nos é ancestral.

Figura 1: "Oficina realizada Congresso de Educação/CNTE/SINPRO", 2016.



Fonte: Arquivo pessoal

A partir do poema “História da Abayomi” as identidades dos sujeitos da comunidade escolar são percebidas numa perspectiva integral de educação, em consonância com os Eixos Transversais do Currículo.

Assim, torna-se importante vislumbrar as identidades dos sujeitos pertencentes ao processo de construção do conhecimento. Para tal, contextualizar a luta por pautas feministas ou referentes à questão racial desde a colonização do Brasil, por exemplo, pode transformar a atuação de professores das diferentes disciplinas ao lidar com conceitos excludentes, atitudes advindas de cultura etnocêntrica ou mesmo de oposição fundamentalista, dentro das escolas.

O POEMA...

História Da Abayomi

(DharaCris)

A história que vou contar
É uma história de outro lugar!
Ela vem lá de longe
Do outro lado do mar!

Da África, o continente,
Veio um bocado de gente!
Gente sequestrada... Gente violentada!
Gente que era como a gente!

Veio homem, velho, criança.
Veio mulher, bebê e menina.
Vieram tudo chorando...
Deixaram prá trás toda uma vida!

Foram obrigados a
Entrar num navio
E lá sofreram de tudo.
Era morte em vida:
Solidão, fome, tristeza...
Durante meses a fio!

Mas do Iorubá trouxeram o encontro.
Encontro de eterno viver!
Viver da tristeza o precioso...
Precioso encontro de ser!

Abay... (encontro)
Omi... (precioso)
E assim se passaram os dias.
Dias de eterna agonia...
Dias de sobre-viver!

O que outrora era amuleto de proteção,
Agora era proteção pra viver.
Viver a mínima emoção,
De encontrar-se em ser!

Ser negra, mulher, menina...
Ser homem, rei... Sem sua vida.
Vida ceifada, roubada, perdida...
Escravidada... Trancada... Vendida!

Crianças chorando...
Mulheres gritando...
Homens em agonia...
Encontro Precioso...
Lembranças de uma vida perdida!

No rumo para a escravidão,
Somente um pano lhe pertencia.
Esse único bem faria
O Abayomi de uma vida!

Rasgando suas vestes então,
Pedindo saúde e prosperidade,
Mulheres alegravam crianças,
Num encontro de preciosidades!

Histórias eram contadas...
Esperanças sendo renovadas...
A coragem de todo um povo
Aos poucos ia sendo gravada.

Mostrar o melhor de mim,
Exibe a nobreza do ser.
Ao dar a uma pessoa querida
O que de melhor tenho a oferecer.

Bonecas feitas de carinho, amor e consolo.
Criavam o encontro precioso.
Feitas de nó, coragem e esperança...
De bonecas de pano passam a guardador de lembranças.

E assim vou terminando.
Certa de que alcancei meu intento:
Tornar esse momento caloroso
Num daqueles “Encontro Precioso”.

A história da ação

No ano de 2012, a Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal/SUBEB por meio da Coordenação de Educação em Diversidade/CEDIV ao lançar as “Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-A da LDB) aponta que objetiva, principalmente,

[...] orientar a implementação do Artigo 26-A da LDB, (Leis 10639/2003 e 11645/2008), promovendo a igualdade étnico-racial na Educação básica do Distrito Federal. Outros objetivos deste documento são, principalmente, (I) Indicar a inserção da Educação para as relações étnico-raciais como componente curricular obrigatório em todas as disciplinas do currículo, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos projetos escolares e (II) Nortear a inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as instituições educacionais da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva de orientação, surge o poema “História da Abayomi”, divulgado para as 14 Coordenações Regionais de Ensino/CRE, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do DF. A CEDIV, por meio do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade, foi responsável por veicular o poema com a orientação de que fosse utilizado, ou não, de acordo com as demandas de cada CRE, com respeito às suas práticas pedagógicas e comunidade escolar. O poema seria a “dinâmica de sensibilização”, um auxiliar para o início das conversas sobre a implementação do artigo 26-A.

A alteração da LDB obriga o sistema de ensino a inserir em sua proposta curricular o ensino da História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. E essa obrigatoriedade, por conseguinte, incide na reestruturação curricular. No ensino que se propõe, deve-se considerar que os povos negros e indígenas são sujeitos de sua própria história e atores na constituição da sociedade brasileira. Para tanto, deve-se garantir que os fatos que demonstram que indígenas e

negros não foram passivos, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exótico e extravagante, que fazem parte do imaginário social. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 04).

Em conformidade com a Orientação Pedagógica do artigo 26-A, o encontro de mulheres com crianças nos navios negreiros em busca de amenizar uma dor moral daquelas pessoas em situação desumana, ou seja, valorizar a história que não era escrita e sim falada, oralizada e ouvida pelos sentimentos ali aflorados, torna-se concreta ao surgir este projeto, muito embora muitos outros autores já tenham escrito sobre ela ao longo desses últimos três séculos. Ao se conhecer o enredo de como o “Identidades em pauta: História da Abayomi” surge e, com esse pequeno histórico sobre a participação do poema “História da Abayomi” na Secretaria de Educação, o projeto agora, emerge como um projeto pessoal de reconhecimento aos aspectos positivos e assertivos causados pelo poema, no intuito de resgatar o encantamento causado pelo “encontro precioso” de “Abay” e “Omi” nos podres navios negreiros que traficaram, sequestraram, povos africanos para o Brasil.

Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/ africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de

uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial (BRANDÃO, 2006, p. 20).

Tal encantamento serve como impulsionador de sentimento, sensibilidade e engajamento ao fazer pedagógico das/os professoras/es em sala de aula bem como “oferecer subsídios aos profissionais da Educação para o planejamento, a execução e a avaliação de ações e projetos pedagógicos de educação para as relações étnico-raciais na rede de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 09).

De acordo com a perspectiva de atuação do projeto, trabalhar com os eixos transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal, nos mostra como

As atividades não estão direcionadas a um grupo dividido por faixa etária. Essa adequação caberá ao educador/à educadora. Por exemplo, a série de programas Livros Animados, que faz parte do kit **A Cor da Cultura**, embora voltada para crianças, por sua riqueza, pode ser apropriada por qualquer pessoa. Quando levamos estudantes para uma visita a um museu ou comunidade, ela será apropriada por todos que participarem dela. Nossa perspectiva é que a utilização das atividades, a maneira como serão utilizadas, apropriadas e reapropriadas, deverá ser um dos desafios dos educadores e educadoras (BRANDÃO, 2006, p. 14).

Se tiver a pretensão de possibilitar a valorização das identidades existentes no ambiente escolar, bem como garantir aprendizados de pautas relativas a convivência social e de busca de unidade na diversidade, a organização do trabalho pedagógico poderá ser desenvolvida de forma a diminuir os índices de evasão, fracasso e abandono dos estudantes na escola.

O Projeto está pautado nos marcos legais da Constituição Federal em seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 5.080, de 11 de março de 2013 da Câmara Legislativa do DF e na Lei Maria da Penha que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania.

Suas ações estão em consonância com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, a Recomendação nº 02/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal, Plano Nacional de Educação, I Plano Distrital de Educação do Distrito Federal e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, voltadas para a educação não racista e não sexista o que, de certa forma, pode proporcionar um sistema educacional que viabilize a não reprodução de estereótipos de gênero, raça, etnia entre outros.

Uma ação carregada de valores

O planejamento de um encontro do projeto “Identidades em pauta” se inicia ao saber quem será o público alvo. Como dito anteriormente, o projeto se aplica a professoras e professores da rede pública de ensino que fazem parte do mesmo contexto de educação pública, com características e normativas legais que padronizam o fazer pedagógico, mas há que se considerar que cada escola tem sua identidade.

E essa identidade escolar não existe apenas no âmbito pedagógico. Ela perpassa pelo contexto social, cultural e histórico da comunidade a ser atendida naquele ambiente.

O papel da escola não deve limitar-se apenas à região intramuros, onde a prática pedagógica se estabelece. A escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões distintas, que trazem para dentro do ambiente escolar discursos que colaboram para sua efetivação e transformação. Essa construção de identidades e de significados, por sua vez, é diretamente influenciada pela reestruturação do espaço escolar rumo à aproximação com a comunidade. A escola abre um diálogo profundo com sua comunidade, dando novos significados ao conhecimento, que passa a ficar cada vez mais intimamente ligado à vida das pessoas e aos territórios. E quando o território é explorado e experimentado pedagogicamente pelas pessoas, passa a ser ressignificado pelos novos usos e interpretações. Humaniza-se e acolhe com mais qualidade seus habitantes, que passam a reconhecer-se como fazendo parte daquele lugar, consolidando-se cada vez mais o pertencimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

No entanto, particularidades existem e, de acordo com a comunidade escolar e ciclo¹ de aprendizagem em que tais sujeitos estarão atuando, o fundamento metodológico se adequa, pois o princípio de existir desta ação é fazer com que o protagonismo da aprendizagem se estabeleça ao sentir-se sujeito participativo das relações sociais estabelecidas num contexto de opressão e subordinação, principalmente da mulher, em que a institucionalização do racismo, do sexismo, da misoginia e do machismo que se estabelecem enquanto norma - heteronormativa - de conduta social - patriarcalista - é propagada e disseminada no interior da escola. Dessa forma, podemos valorizar cada etapa da construção de um momento precioso. Da escolha do material, como mostra a figura 2, à identidade construída pela comunidade escolar.

Figura 2: "Material utilizado oficina feita na UNIEB/Santa Maria", 2018.



Fonte: Arquivo pessoal

A preocupação com essa adequação traz consigo práticas que valorizam a heterogeneidade sociocultural e proporcionam a inclusão e o respeito à diversidade, o que facilita o diálogo com a comunidade escolar. A apresentação dos valores civilizatórios africanos nos ajuda a perceber a

¹ No DF, a SEEDF adota os ciclos de aprendizagens que pode ser compreendido com mais profundidade no Guia prático - Organização escolar em ciclos para as aprendizagens, disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/as-com/documentos/subeb/ens_fundamental_guia_ciclos.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

descharacterização da cultura Afro-Brasileira em detrimento de valores europeizados que em pleno século XXI, ainda, tenta-se estabelecer como valor homogeneizante em nossa sociedade e principalmente na escola.

Perceber que em nossa cultura, história e sociedade existem valores civilizatórios Afro-Brasileiros, ou Afrodescendentes, que estruturam nossa culinária, arte, vocabulário entre outros, é fazer com que uma grande parte das pessoas comece a se enxergar inclusa em um todo que por muito tempo foi renegado, marginalizado, criminalizado, discriminado. Enxergar-se negro e negra, descendente de uma história milenar, determina a razão de ser desse “encontro precioso”.

A poesia sobre a história da Abayomi favorece uma amplitude de sensibilidade para a prática pedagógica em si. A compreensão do protagonismo a partir da história, neste caso, contada em verso possibilita fazer com que as pessoas que participam do projeto se reportem, por meio da imaginação, ao tempo em que as pessoas eram sequestradas de suas terras e colocadas nos navios negreiros sem qualquer tipo de acompanhamento ou suporte para essa viagem.

Tal situação coloca-nos diante de dois desafios: o enfrentamento do racismo e o reavivamento do orgulho da nossa memória afro-brasileira. Para que possamos ver e sentir essa afro-brasilidade e tenhamos orgulho de exibi-la, é necessário mexermos no eixo do racismo e da memória. O racismo, como algo a ser enfrentado, e a memória, para que essa existência afro-brasileira, essa cultura, essa presença africana que existe em nós possa emergir. É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer (BRANDÃO, 2006, p. 19).

Pensar nesses momentos torturantes e nefastos, praticados contra humanos, preenche um espaço temporal sem precedência. É vivenciar um banzo² coletivo durante a leitura do poema. É proporcionar um desvelar

² Palavra com origem nas línguas QUICONGO e QUIMBUNDO, respectivamente pensamento, lembrança e saudade, paixão, mágoa. Saiba mais em: <https://www.geledes.org.br/banzo-um-estado-de-espírito-negro/>. Acesso em 20/08/2019.

de pertencimento e reconhecimento a uma história nunca antes revelada e que não estávamos, mas estamos presentes. Essa noção de pertencimento, de reconhecimento como parte integrante de uma história que fizeram questão de não contar – na realidade, de esconder – é proporcionado neste momento de sensibilização com a leitura do poema e com a escuta das histórias reais contadas pelas/os próprias/os professoras/es, sujeitos dessa ação que tem a oportunidade de construir suas próprias bonecas de pano durante a oficina realizada no projeto, como nos mostra a figura 3.

Figura 3: Professores construindo suas Abayomi



Fonte: Arquivo pessoal

Nossas características culturais “brasileiras” que valorizam a circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), corporeidade, ludicidade, musicalidade, memória, cooperativismo/comunitarismo, bem como a ancestralidade, fazem parte dos encontros preciosos partilhados nos navios negreiros e que oralmente foram entranhando na cultura social daquela época e, até os dias de hoje, encontram-se presentes no nosso cotidiano como parte de um “brasileirismo mestiço”, quando na verdade é uma herança que tem cor, pátria e sentimento.

Tais valores, herdados, são discorridos e debatidos de forma sutil após a apresentação do poema. Pois que vamos relembando fatos vivenciados de cada pessoa e, dessa forma, consensuar quais dessas heranças podem ser mais bem aproveitadas em sala de aula ao se apresentar para uma turma de estudantes, ao debater sobre nossa história não contada. Assim, ouvir e falar sobre todos os outros valores que construíram nossa identidade social também cabem nesse espaço. Debatendo, dialogando permitimos fluir nossas experiências, vivências, protagonismo, o que por si só já é protagonizar os valores civilizatórios afro-brasileiros.

A atenção a questões ligadas à ancestralidade pode nos levar a um momento de pesquisa, de busca pela identidade, de reconhecimento do que fomos para podermos vir a ser. Histórias são contadas e ouvidas como parte da ação pedagógica. O direcionamento é mediado pela professora/professor, ou quem conduz o encontro, para que o tempo de fala não prejudique a capacidade de escuta do grupo em questão.

Geralmente falar sobre religiosidade foge a nossos aspectos mais relevantes de protagonismo da aprendizagem.

Com a invenção da propriedade privada, o planeta passou a ser desbravado e grupos foram escravizados. Mais tarde, com o advento do modo de produção primitivo, aqueles que não aderiam a comportamentos religiosos e culturais dos grupos hegemônicos eram considerados hereges e poderiam, sob o pretexto de serem animais selvagens, ser dominados, escravizados e exterminados. Os comandantes dos grupos religiosos, das nações e os detentores do conhecimento das técnicas eram também considerados prepostos dos desígnios divinos e possuíam poderes determinantes sobre a liberdade, a vida e as relações comerciais. O ser humano ocidental passou a considerar os elementos naturais distanciados das relações com o divino e, conseqüentemente, a demonização do selvagem era uma atitude comum (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 60).

No entanto, a própria religiosidade afro-brasileira nos dá a oportunidade de compreender como respeitar o outro, a vida, o transcendente. Colocar-se no lugar do outro, nessa perspectiva, permite que o racismo seja desvelado e passe de invisível a praticado. Exemplos de cunho pessoal

vêm à tona numa proporção espiritualista proporcionando meios de exaltarmos o divino em cada um e de proclamar uma metodologia bem própria de nossos ancestrais, o ser.

Em todos os momentos já descritos acima, a oralidade vai sendo trabalhada de modo a revelar-se como afirmação de independência, de expressão do nosso corpo, da existência da nossa história. História de vida de encanto, de canto, de ritmo anterior e complementar à nossa. Mostrar a musicalidade que existe em nossas veias, em nosso processo de transformação humana presente nos ritos, cerimônias, trabalho. Ou seja, no dia a dia da nossa brasilidade tão afro-brasileira.

Todo nosso “encontro precioso” é permeado de encontrar-se em ser. Inclusive em ser comunidade escolar, de compartilhar espaços, conhecimentos, cultura. A cooperação/comunitarismo resiste diante da tentativa de exclusão de todo um povo. A cooperação faz parte do jeito de ser desse povo afro-brasileiro que encontramos hoje. Mesmo com grandes dificuldades em trabalhar coletivamente, ao surgir à proposta do trabalho colaborativo, as pessoas tentam darem-se as mãos e seguir adiante com a proposta. Nossa sociedade tem sido constante alvo de projetos políticos individualizantes que encontram barreira nessa ancestralidade colaborativa e comunitarista.

A energia vital é sentida nos encontros do projeto. Esse “axé” é cunhado na capacidade de trazer à vida um “Abayomi” com a construção das bonecas de pano feitas com nós. Essa energia é ativada no encorajamento de ver-se criando. De sentir-se no “amor” que brota da dedicação e força de vontade de cada um com suas tiras de pano nas mãos, (re) construir uma história, um momento.

Nesse momento o corpo fala. Fala não somente com o movimento das mãos ou das cabeças que teimam em balançar negativamente enquanto não veem o objeto de sua criação pronto e apreciado pelas outras pessoas que estão ali presentes. O movimento corporal se integra ao encontro, precioso, quando estabelecemos o olhar para si por meio do olhar do outro. Oferecemos como presente, como momento de ressignificação

de ser, nossas bonecas feitas de nós a alguém que se torna significativo em nossa existência nesse encontro.

Todo esse movimento, lúdico por si só, se manifesta no prazer e alegria proporcionados pelo momento. A forma amorosa e alegre de aprender ao ser levada ao contexto escolar, colabora para horizontalizar as relações. Assim, os anseios e dificuldades da escola, durante toda essa ação feita em círculo, onde todas as pessoas estão no mesmo raio de ação, sem posição de destaque às demais pessoas, nos remete à ancestralidade, podendo proporcionar aprendizagens mais significativas.

Trocando em miúdos

Ao ir para a escola, professoras e professores que participam do projeto podem contar com ajuda para elaboração de um Plano de Ação individual para suas aulas ou mesmo para toda escola. No caso de a escola se interessar pela assessoria oferecida pelo projeto, é traçada uma metodologia que contenha uma forma básica de atuação.

O primeiro momento serve à sensibilização e como momento de conscientização. Neste sentido, as ações metodológicas seguem o seguinte formato:

- Roda de conversa: explicitar a relevância desse momento de encontro para a construção de um diagnóstico da escola. É importante mostrar o processo de construção histórica da sociedade em que mulheres, negros, índios e a população fora do padrão heteronormativo foram excluídas e violências como a misoginia, o machismo, o racismo e as fobias LGBT foram e são reproduzidas ainda hoje. A reorganização do trabalho pedagógico se dá com o conhecimento das possibilidades diferenciadas de trabalho, exemplos de outras realidades escolares bem como a construção do protagonismo estudantil pode de alguma forma, valorizar a construção do conhecimento.
- Diagnóstico: se elabora à medida que dados são trazidos para a roda. O reconhecimento da identidade da comunidade escolar se desenvolve à medida que o olhar e escuta sensíveis se fazem presentes e as relações de poder que caracterizam as violências são compreendidas. Portanto, o desconhecimento do processo

histórico-social de construção das violências atinge a maior parte da comunidade escolar, a qual deverá participar desse processo diagnóstico.

Após este primeiro momento, dá-se o “desenvolvimento consciente”:

- Inventário: produzir inventário da escola, como etapa inicial do desenvolvimento do projeto (já em andamento) pelos estudantes, sob a mediação das professoras e professores da escola, com troca de experiência e análise de dados da realidade da escola e vivências de violência e preconceito, bem como o perfil e potencialidades da comunidade para o desenvolvimento do projeto.
- Oficinas: Lúdicas e com participação da comunidade escolar também podem contar com a participação de parcerias externas. A realidade suscitada pelo inventário proporciona que o trabalho pedagógico revele as identidades dos sujeitos e considerem uma educação livre de discriminações e violências em que a valorização da mulher e de uma sociedade equânime seja evidenciada.

Como culminância do projeto, apresentamos o seguinte:

- Aponta as possibilidades de trabalho com as temáticas, tanto como possibilidade de ampliar o projeto, como para que a escola tenha contato com outros parceiros que possibilitam o trabalho lúdico com as principais questões sociais pontuadas nas temáticas do projeto. Com várias oficinas compondo a culminância, supõe-se que conhecimentos teóricos e práticos podem permear as realidades culturais da comunidade envolvida que atua como transformadora da sua própria realidade e identidade.

Importante ressaltar que ao concretizar o projeto na escola - sensibilização, desenvolvimento, culminância - sua extensão torna-se uma possibilidade para auxiliar a comunidade escolar a construir um projeto próprio, com característica “Abayomi” (encontro precioso). E, mediante temáticas como o controle da capacidade reprodutiva, sexualidade, capacidade laboral bem como de outras sobreposições, como a de raça e classe social que dificultam ainda mais o acesso ao poder de mulheres, determina relatar como o projeto “*Identidades em pauta: História da Abayomi*” contribui para que o olhar pedagógico sobre as questões de gênero se tornem

práticas cotidianas e possam ir ao encontro do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

Proporcionar um ambiente prazeroso, repleto de arte, musicalidade e valorização das pluralidades culturais são formas encontradas pelo projeto de reconhecer que a escola é a instituição social em que se pode apostar na ampliação significativa dos olhares para novas práticas pedagógicas com ações metodológicas diferenciadas. É na escola que a institucionalização do racismo e do sexismo serão combatidas em práticas cotidianas que vão ao encontro do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF e dessa forma ponderar que ao direito de ser diferente e de ter diferentes direitos, contar a história com poesia pode transformar significativamente a poesia histórica de meninas e meninos que estão nas escolas do Distrito Federal.

Referências

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)**. Brasília: SEEDF Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres – A cor da cultura, v.1: modos de ver** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres – A cor da cultura, v.3: modos de interagir** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Educação antirracista e antissexista através da música

Vilma de Souza Lopes

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar os discursos enunciados por Beyoncé na música *Formation*, do seu álbum *Lemonade*, lançado em 2016, observando seu local de fala, as mensagens produzidas e o público alvo e demonstrar de que forma a letra e o videoclipe podem ser utilizados em sala de aula. Baseado nos estudos de bell hooks, que defende a construção de uma educação humanista (HOOKS, 2013), pretende-se aproximar o discurso das letras das músicas com a realidade que os alunos se encontram inseridos, numa tentativa de aproximação da teoria com a prática, com o objetivo de estimular o senso crítico dos estudantes. Nesse sentido, adota-se o método da análise do discurso, segundo o qual há “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, P. 244).

O uso da música em sala de aula é de grande valia para o ensino de História, visto que pode ser utilizada para contextualizar conteúdos pertinentes à disciplina, bem como para a aprendizagem de valores e de exercício de investigação intelectual. Outro ponto positivo, a música traz diversão para a sala de aula, que tanto é vista como chata e entediante, fazendo com que os alunos tenham o interesse de aprender, adquirir e buscar conhecimentos que ultrapassam os muros escolares. Desta forma, a música torna-se um recurso didático, usando de uma linguagem ainda

pouco explorada pelos professores, aliando a descontração com a aprendizagem. Todos os aspectos da música podem ser aproveitados, como por exemplo, o contexto no qual foi escrita e para quem, aspectos relacionados à autoria, o que a obra traz de novo ou o que reconhece, bem como o tom político que carrega em suas letras ou quaisquer outras especificidades que podem ser analisadas perante este novo recurso didático. No mais,

Acreditamos que a escola, como uma instituição social, precisa se apropriar de tais linguagens como instrumentos que possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas. O uso, no entanto, não deve ser feito como mera ilustração, como algo complementar e definidor do conteúdo ensinado, mas como objeto de leitura, reflexão e interpretação durante as aulas (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 74).

Isso posto, o presente artigo discutirá as relações de gênero e raça na música *Formation*, da cantora Beyoncé, lançada em fevereiro de 2016. A escolha da música justifica-se porque permite discutir aspectos fundamentais de gênero e de raça de uma maneira interseccional, além de possibilitar o empoderamento de pessoas negras, devido à representatividade apresentada tanto em letra quanto em videoclipe. O termo “empoderamento” se refere a um conjunto de ações individuais direcionadas para uma resistência coletiva, um corpo de saberes, protestos e mobilizações que visam a mudança da coletividade e se dá a partir do momento em que a opressão é reconhecida e forças são somadas para que haja uma transformação e anulação dessa opressão (BATLIWALA, 1994, p. 130). No movimento feminista, o empoderamento de mulheres implica a conquista de autonomia, de liberdade da opressão de gênero, patriarcal e racial, de forma coletiva (SARDENBERG, 2006, p. 30). Para efeitos de melhor compreensão, ressalta-se ainda que o conceito de gênero utilizado nesse trabalho é baseado nos estudos de Joan Scott (1994) e o conceito de raça utilizado por Kabengele Munanga (2004).

Traçando uma trajetória histórica acerca da significação do termo, a palavra gênero servia para qualificar as pessoas levando em consideração apenas o determinismo biológico, com características e especificações determinadas de acordo com o sexo, sem que se colocasse em pauta as

relações sociais existentes entre eles. A classificação entre sexo masculino e sexo feminino é um exemplo de como essa conceituação pautada na matriz biológica foi sendo naturalizada, trazendo consigo um conjunto preestabelecido de comportamentos que separa e categoriza os seres humanos. Joan Scott vem contra essa classificação descritiva do termo, explicitando-o como uma categoria de análise ao invés de descritiva. Segundo a autora, gênero é uma concepção acerca das diferenças sexuais, e ao concebermos essas diferenças, além de as caracterizarmos, predeterminando as ações de homem e de mulher, as hierarquizamos, separando-as em relações de poder (SCOTT, 2017).

O termo “raça”, embora com seu conceito caído por terra ao ser comprovada a sua inexistência biológica no caso dos seres humanos, continua sendo amplamente utilizado. O termo, utilizado pela Botânica e Zoologia para separar e categorizar as plantas e os animais, foi transportado para os seres humanos, para legitimar as relações de dominação e de sujeição, transformando-se em uma clara hierarquização. No século XVIII, a raça é utilizada para classificar os seres humanos de acordo com a cor de pele, entre as raças branca, negra e amarela, sendo a branca a raça dominante e a negra a raça passiva de todas as formas de dominação. Mais à frente, no século XX, a Ciência comprova a não existência de raça, no entanto o termo continua a ser utilizado. Raça adquire, portanto, um novo significado perante as sociedades, que não se remete a uma ciência biológica, mas sim a uma realidade política e social, sendo definida a partir de um conceito pautado em uma construção sociológica e nas relações de dominação e exclusão (MUNANGA, 2004).

Nesse sentido, a música será lida como um discurso que possui valores, significações e concepções de mundo, que permitem não apenas a compreensão de temas pertinentes, como o racismo, mas também uma valorização e emancipação dos corpos negros femininos. Desta forma, a letra será utilizada como uma representação social. Por representação social entende-se modalidades de conhecimento que apesar de se evidenciarem em uma junção de elementos cognitivos, não se resumem

somente a eles, mas também à forma como a informação será produzida, assimilada e partilhada no contexto social. (JODELET, 2001).

Como o videoclipe traz elementos visuais relevantes para a compreensão da letra, o mesmo também será analisado. Tendo em vista que o mesmo serve para provocar e instigar os alunos a pensarem sobre o tema de raça e gênero, a produção visual funciona como fomentador do debate acerca dos posicionamentos que podem ser tomados e das novas perspectivas abordadas, abrindo espaço para novas interpretações e novas percepções, ao fazer a junção do ouvir, ver e sentir a profundidade da música (MORAN, 2004, p. 4). Mais ainda, espera-se entusiasmar os alunos e desta forma ensinar de um modo que todos possam aprender, inclusive o professor.

(In)formação

Formation é a última faixa de *Lemonade* - o segundo álbum visual lançado pela cantora e o primeiro no qual a questão racial foi abordada. O álbum estrou em 23 de abril de 2016, com o total de 12 músicas cantadas e apresentadas mediante a narração de Beyoncé, com poesia, representação visual e apropriação de sua própria história. A música denuncia o racismo policial, o descaso com os negros assassinados, clama à formação das pessoas negras e enaltece as qualidades fenotípicas, como o formato do nariz e os cabelos afros. No dia seguinte ao lançamento da música, Beyoncé a apresentou ao mundo no intervalo do *SuperBowl*¹, vista por mais de 160 milhões de pessoas pelo mundo. A canção surpreendeu os fãs e fortaleceu o discurso de Beyoncé, que expõe ao mundo a sua negritude, suas raízes e seu orgulho por ser quem é - uma mulher negra. Acrescenta-se ao poder do discurso, a representatividade, que atingiu negros e negras e os arrebatou em cheio - principalmente as meninas negras.

¹Evento de grandiosidade midiática, jogo de campeonato considerado o principal evento esportivo dos Estados Unidos (Disponível em: <https://youtu.be/SDPJTj1w1kg>).

A construção do discurso impregnado em *Formation* começa desde os primeiros acordes, quando a voz grave de um homem surge:

*O que aconteceu depois de Nova Orleans?
Vadia, estou de volta porque o povo pediu²*

A voz pertence a Messy Mya, gay e ativista negro conhecido por tratar de temas polêmicos em vlogs na Internet. Mya foi assassinado nas ruas de Nova Orleans em 14 de novembro de 2010, quando saía do chá de bebê de seu filho ainda não nascido: um crime não solucionado até hoje (SYFRET, 2016). O *youtuber* postava vídeos que misturavam comédia e assuntos polêmicos, como a violência do bairro onde morava e a polêmica do furacão Katrina, ambos abordados no clipe de *Formation*.

O furacão, que atingiu o litoral sul dos Estados Unidos em 2005, passou pela Flórida, Alabama e pelo Mississippi, até atingir sua potência máxima na Louisiana, principalmente em Nova Orleans. A cidade de Nova Orleans, apesar de um ponto turístico, era marcada pela desigualdade e pela pobreza. Com população majoritariamente negra, as diferenças sociais eram extremas. Em 2005, à época do Katrina, 34% das famílias viviam abaixo da linha nacional da pobreza³. A crítica de Messy Mya foi diretamente ligada à desigualdade e ao racismo com que as pessoas de Nova Orleans foram recepcionadas desde o momento de anúncio do furacão que estava por vir – críticas abordadas pela população, pela política e pela mídia nacional e internacional.

John Lewis, legislador democrata da Geórgia, afirmou que os negros pobres foram abandonados à própria sorte, uma verdadeira vergonha nacional⁴. A legisladora da Califórnia, Diane Watson, disse que o governo deveria ter feito mais para que as mortes fossem prevenidas e revelou as

² BEYONCÉ. *Formation*. In: Lemonade, 2016. No original: What happened at the New Orleans?/Bitch, I'm back by popular demand. Letra original e tradução retirada de: <<https://www.vagalume.com.br/beyonce/formation-traducao.html>> Acesso em 28 abr. 2019

³ Agência EFE. Legisladores criticam racismo no resgate das vítimas do Katrina, 2005. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/furacaokatrina/interna/o,,O1657121-El5397,00-Legisladores+criticam+racismo+nos+resgate+das+vítimas+do+Katrina.html>> Acesso em 28 abr. 2019

⁴ Idem.

desigualdades econômicas e sociais que permitiram o elevado número de vítimas do furacão⁵. Ao analisarmos a estratégia de evacuação da cidade em busca de sobrevivência, a desigualdade apontada fica evidente.

Cerca de 400 mil pessoas saíram de Nova Orleans - a maior evacuação na história dos Estados Unidos. Entretanto, este número não alcança as centenas de milhares de pessoas carentes que não conseguiram fugir devido à falta de dinheiro e de apoio do governo (LOPEZ, 2015). A governadora de Louisiana à época, Kathleen Blanco, declarou estado de emergência três dias antes da tragédia, pedindo mais recursos para o governo federal. O pedido foi recebido com descaso: de 700 ônibus que a governadora solicitou para evacuar as pessoas, somente 100 foram enviados (LOPEZ, 2015). Sem recursos e com o descaso do governo federal, moradores negros e pobres foram abandonados à própria sorte.

Ao mesmo tempo em que a voz de Messy questiona o que aconteceu com Nova Orleans, a cantora aparece em cima de um carro de polícia submerso, com a insígnia *New Orleans Police* em destaque (figura 1).

Figura 1 - Beyoncé em cima do carro de polícia



Fonte: Imagem retirada do videoclipe: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016.

A junção de elementos sobre a inundação, o carro de polícia e as insígnias da força policial de Nova Orleans faz menção não apenas ao furacão Katrina que devastou a cidade (figura 2), mas também à violência policial (figura 3) denunciada nos vídeos de Mya. O jovem, com 22 anos, afirmava que os negros de Nova Orleans não tinham muita expectativa de vida devido à repressão policial e que por isso o próprio deveria estar perto de

⁵ Idem.

morrer (SYFRET, 2016). Messy Mya chegou a postar no *Facebook* uma mensagem de lamento por um amigo que havia sido assassinado na semana anterior, escrevendo que sua própria hora estava próxima. No dia seguinte à postagem, Mya foi baleado (SYFRET, 2016).

Figura 2 – Cidade inundada



Fonte: - Imagem retirada do videoclipe: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016

Figura 3 – Uniforme com o nome “police”



Fonte: Imagem retirada do videoclipe: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016

Em seguida, a letra de *Formation* começa com os primeiros versos se referindo a uma antiga polêmica sobre a cantora, “Todos vocês invejosos tão ridículos com esse papo de illuminati”. Beyoncé é acusada de participar da associação secreta dos *Iluminatti*⁶ desde que Jay-Z, seu marido, usou um dos símbolos da associação em um álbum seu. A cantora utilizou o mesmo símbolo em um clipe, em 2013, e desde então rumores sobre seu sucesso estar ligado aos Iluminatti são comuns (BRACKEN, 2016). Nenhuma declaração jamais foi feita pela cantora sobre o assunto, sendo

⁶ Illuminati é o nome utilizado para a organização secreta conhecida como Illuminati Bávaros. O Illuminati Bávaro foi fundado em 1776 pelo professor Adam Weishaupt e pelo barão Adolph Von Knigge, na Baviera. Informação retirada de: OLIVEIRA, Francieli. **O dialogismo de gêneros e as tendências pós-modernas na obra de Anjos e demônios de Dan Brown**. *Analecta*, v. 8, n. 2, p. 100, 2012. Disponível em: <<http://200.201.10.18/index.php/analecta/article/view/1827/1608>> Acesso em 28 abr. 2019

tocado pela primeira vez agora, na letra de *Formation*. O objetivo: Beyoncé é mulher, negra e poderosa, uma afronta para a sociedade racista, logo seu sucesso é sempre atribuído a quaisquer outros fatores, como um grupo secreto e conspirações das mais variadas, mas nunca a ela mesma.

O cenário do clipe agora é uma mansão com ar colonial, onde a cantora aparece vestida com roupas que lembram o modo como as senhoras de negros escravizados se vestiam na época da escravidão. A letra fala da ostentação que cerca Beyoncé, sobre joias caras e vestidos chiques, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar da sinhá branca (figura 4).

*Paparazzi fotografam meu estilo e minha arrogância
Sou tão ousada quando arraso no meu vestido Givenchy (estilo)
Sou tão possessiva que uso os colares do meu marido*

A mulher negra não é mais a faxineira, a babá ou a empregada. Ela é a patroa, a que manda e que tem o poder. Lembremos que Beyoncé está inserida em uma sociedade completamente capitalista, em que o capital é praticamente sinônimo de poder. Com todas as ressalvas, o empoderamento por meio da ostentação é uma forma que Beyoncé encontrou para incomodar a elite branca. Mulheres negras e poderosas economicamente falando vão contra a normatividade da sociedade racista. A mulher negra sai da cozinha e da senzala para ocupar os mesmos lugares que somente sinhás e senhores ocupavam.

Figura 4 - Beyoncé e dançarinas vestidas de sinhás



Fonte: RODIMUSPRIME, 2016.

*Meu pai é do Alabama, minha mãe da Louisiana
Você mistura esse negro com aquela crioula e faz uma garota rebelde do Texas*

Beyoncé fala das suas origens com orgulho. Seu pai, Matthew Knowles, afro-americano vindo do Alabama, sua mãe, descendente de uma família canadense que liderou uma revolta nativa contra os britânicos no século XIX, nascida em Louisiana, e a cantora, uma negra texana (OTTONI, 2016). A artista usa a palavra “*bama*” ao se referir a si mesma, uma gíria utilizada para designar os trabalhadores negros, que deixaram o sul rural dos Estados Unidos e partiram para as cidades do norte. “*Bama*” era uma gíria racista, que designava um negro que fugia dos padrões impostos pelos brancos, o que era considerado uma afronta (ROSCHKE, 2017). Ao reivindicar o termo para si, Beyoncé atribui um novo significado a “*texas bama*”: o orgulho de onde ela veio e de quem ela é.

Seguindo em frente com a letra:

*Eu gosto do cabelo da pequena herdeira, com o cabelo de bebê e afro
Eu gosto do meu nariz de negro com as narinas do Jackson Five
Ganhei todo esse dinheiro, mas eles nunca vão tirar minha terra de mim
Eu tenho molho de pimenta na minha bolsa, estilo*

Em 2014, uma petição online foi feita contra Beyoncé. O motivo: O cabelo de Blue Ivy, filha da cantora. Com apenas 2 anos de idade, Blue foi vítima de racismo publicamente. Jasmine Tolliver, indignada com o cabelo afro da criança, organizou o abaixo-assinado “Penteie o cabelo dela”, postado no site Change.Org, no qual criticava cruelmente o cabelo de Blue. Nas palavras de Tolliver, “A menina tem aparecido com *dreads* e tochas de cabelos embaraçados. Por favor, vamos manifestar nossa insatisfação e pedir um pouco mais de cuidado com o cabelo de Blue Ivy” Por mais absurdo que pareça, a petição recebeu mais de 4 mil assinaturas e os mais diversos tipos de comentários racistas, como “odeio quando uma mãe tem um visual de um milhão de dólares, com o cabelo sempre feito, e parece que a

criança não viu um pente desde que nasceu” e “nenhuma criança cuja mãe gasta milhares com seu cabelo deveria viver parecendo uma ovelha”⁷.

Beyoncé não deixou a ação passar sem uma contundente reação. Enquanto a letra exalta o cabelo da filha, no clipe *Blue Ivy* aparece brincando com suas amigas. Todas vestidas de princesa, a pequena Blue aparece no centro da tela exaltando suas características negras, como o seu cabelo afro (figura 5). A representatividade deste momento é de uma imensidão quase que inexplicável. Beyoncé não apenas assume a negritude da filha, como a sua própria. Durante anos a cantora foi acusada de embranquecimento e é em *Formation* que a cantora dá uma resposta: A artista não apenas propõe uma valorização e exaltação da estética negra, como se assume como a mulher negra que é.

Figura 5 – Blue Ivy e duas meninas vestidas de princesa



Fonte: Imagem retirada do álbum visual: BEYONCÉ. *Formation in: Lemonade*. 2016.

No mesmo trecho, Beyoncé afirma que ganhou dinheiro, alcançou um local de poder, porém isso não significa que deixou suas origens. Ao contrário, isso deu força e visibilidade para que pudesse ser ouvida. A exaltação da beleza negra e a resistência não estão presentes apenas neste momento. Em todo o álbum visual *Lemonade*, somente aparecem pessoas negras, sejam homens, mulheres ou crianças. Todos com os cabelos naturais demonstrando o orgulho que possuem por serem quem e como são. O único momento em que aparecem pessoas brancas é quando a força policial é retratada em uma mensagem simples e direta: o opressor tem cor.

⁷ As falas aqui citadas foram retiradas de: UOL. Mulher cria petição para Beyoncé e Jay-Z pentearem cabelo de Blue Ivy, 2014. Disponível em: < <http://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2014/06/13/mulher-cria-peticao-para-beyonce-e-jayz-pentear-cabelo-de-blue-ivy.htm>> Acesso em 28 abr. 2019

Mais à frente, Beyoncé canta “*I see it, I want it. I stunt, yellow-bone it*”. O termo *yellow-bone* é utilizado para definir um afrodescendente que tem um tom de pele mais claro (LUDERS-MANUEL, 2016). Beyoncé fala do seu orgulho de ser negra, mesmo considerada como uma negra de pele clara. Percebe-se ainda uma crítica ao embranquecimento com o qual é tratada, que seria o branqueamento, ou seja, o clareamento de sua pele e alisamento de seus cabelos para que se pareça com uma mulher branca. A repercussão em torno de um “embranquecimento” da cantora é constante, onde ativistas a criticam por usar cabelos e perucas lisas, o tom loiro das madeixas e notícias de que ela teria feito um processo de branqueamento da pele.

A imagem de Beyoncé é constantemente reproduzida como uma pessoa branca nas mais diversas campanhas publicitárias. Em 2008, a L’Oréal⁸, empresa de cosméticos, foi acusada de embranquecer a imagem da cantora em campanha dirigida ao público feminino (figura 6). Em 2017, o museu *Madame Tussauds*, em Nova York, colocou à exposição uma estátua de cera em homenagem a Beyoncé, porém a estátua não se parecia em nada com a cantora (figura 7), pois se tratava de uma mulher branca (SANGHANI, 2017).

Figura 6 – Beyoncé na propaganda da L’Oréal



Fonte: QUEM ONLINE. Empresa de cosméticos é acusada de "branquear" Beyoncé. 2008.

⁸ QUEM ONLINE. Empresa de cosméticos é acusada de "branquear" Beyoncé, 2008. Disponível em: <<http://revista-quem.globo.com/Revista/Quem/o,,EMI9893-9531,00-EMPRESA+DE+COSMETICOS+E+ACUSADA+DE+BRANQUEAR+BEYONCE.html>> Acesso em 28 abr. 2019

Figura 7 - Estátua em homenagem a Beyoncé.



Fonte: SANGHANI, Radhika. O que o esbranquiamento de Beyoncé deveria nos ensinar. 2017

A artista se coloca contra todas as críticas e notícias de um possível clareamento da pele, além de todo o embranquecimento com o qual é retratada pela mídia, evidenciando que apesar de ser uma negra de pele mais clara, continua sendo negra - e tem orgulho disso. No próximo verso, Beyoncé faz um chamado

Ok ok, meninas, vamos ficar em formação, porque eu arraso
Ok, meninas, vamos ficar em formação, porque eu arraso
Prove-me que tem alguma coordenação
Arrase com habilidade ou será eliminada

Beyoncé chama as mulheres para se organizarem e lutarem, tal qual o movimento das Panteras Negras. Zandria F. Robinson, crítica cultural, escreveu que

Formação, então, é uma metáfora para a luta das feministas negras [...] para ser bem-sucedido, deve haver coordenação, do tipo que coreógrafos e líderes

de movimento fazem, o tipo que as mulheres negras fazem em bairros e organizações. Para acabar com a violência do patriarcado e da supremacia branca, devemos começar com a formação adequada (OTTONI, 2016).

No clipe, cantora e dançarinas afro-americanas se postam em formação, em uma coreografia que simboliza a união, a força e a luta. Em determinado momento, cantora e dançarinas se postam formando um grande “X” (figura 8), em uma alusão a Malcom X, militante e símbolo do movimento negro nos EUA. Em trecho seguinte, é possível fazer uma associação à palavra “informação”, visto o efeito sonoro que as palavras “*let’s get in formation*” formam (OTTONI, 2016).

Figura 8 – Dançarinas em formação.



FONTE: Imagem retirada do álbum visual: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016.

Nesse sentido, seria um apelo para que nos informemos, que nos mantenhamos atentos para que não caiamos nas armadilhas racistas e não aceitemos a condição de submissão por raça, gênero, sexualidade, ou o que for. Somente com a informação é que poderemos nos defender, é a isso que a artista nos clama: a entrarmos em formação, e mais ainda, a adquirirmos informação.

Ok ok, meninas, vamos ficar em formação, porque eu arraso
Ok, meninas, vamos ficar em formação, porque eu arraso
Prove-me que tem alguma coordenação
Arrase com habilidade ou será eliminada

Em seguida, Beyoncé ultrapassa as barreiras impostas pela divisão de gênero, se colocando no lugar de um homem que banca a mulher (OTTONI, 2016).

*Quando ele transa bem
 Eu o levo para o Red Lobster porque eu arraso
 Quando ele transa bem
 Eu o levo para o Red Lobster porque eu arraso
 Se ele fizer direito
 Posso levá-lo num voo no meu helicóptero porque eu arraso
 Posso largá-lo no shopping
 Deixá-lo comprar alguns J's, deixá-lo fazer compras
 Porque eu arraso
 Posso fazer a sua música tocar
 Na rádio, porque eu arraso
 Posso fazer a sua música tocar
 Na rádio, porque eu arraso
 Você poderia ser um Bill Gates negro em formação
 Porque eu arraso
 Eu poderia ser um Bill Gates negro em formação*

Beyoncé não precisa que a sustentem, não precisa estar por trás de um homem, nem tampouco se submeter a um. Ela está na frente - de sua carreira, da sua sexualidade e de sua vida. Ela pode sustentar o homem, se quiser, pode rebolar e exaltar a sua sexualidade, porque ela é dona de si, não se submete à ordem patriarcal, e faz o que quiser. No videoclipe, a artista demonstra o quanto não se importa com as imposições da sociedade, mostrando o dedo do meio e reverberando suas palavras de ordem.

As referências na letra param por aí, entretanto as próximas cenas do videoclipe permanecem em resgate à história da violência policial contra afro-americanos. Em determinado momento, Beyoncé aparece dançando com suas dançarinas na frente de um carro de táxi, ao mesmo tempo em que são gravadas em imagens de câmera amadora (figura 9).

Figura 9 – Dançarinas na frente de um carro de táxi.



FONTE: Imagem retirada do álbum visual: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016.

A imagem se remete à violência que Rodney King, um taxista negro, sofreu no ano de 1991 em Los Angeles. O taxista foi brutalmente espancado por um grupo de policiais, atacado mais de 50 vezes com cassetetes e armas de choque (BATES, PAO, 2017). O que os policiais não contavam era que havia um cinegrafista amador filmando toda a cena, que tomou as manchetes dos Estados Unidos⁹. A disseminação do vídeo causou diversas revoltas entre a população negra e a polícia local, principalmente pelo fato de que somente quatro dos sete agressores foram julgados, sendo ainda inocentados em primeira instância (BATES, PAO, 2017). A repressão policial ganha mais um destaque na narrativa de *Formation*.

Finalmente, o clipe se encerra de forma igualmente intensa e protestativa. Logo após imagens de um jornal com o rosto de Martin Luther King, de empoderamento de mulheres negras aparecendo em posição de poder, exaltação da estética negra e de afirmação da sua origem negra Beyoncé finaliza o vídeo com uma criança negra dançando em frente à tropa policial. Quando para, abre os braços, ao que os policiais respondem levantando os braços para cima (figura 10).

⁹ RODNEY KING BEATING VIDEO Fulllength footage SCREENER. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Cotui65pO2E>> Acesso em 28 abr. 2019

Figura 10 – Criança com os braços abertos frente à tropa policial.



FONTE: Imagem retirada do álbum visual: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016.

Mais à frente, uma parede pichada (figura 11) com os dizeres “*stop shooting us*” (parem de atirar em nós), uma menção ao movimento *Black Lives Matter*.

Figura 11 – Stop Shooting Us.



FONTE: Imagem retirada do álbum visual: BEYONCÉ. Formation in: Lemonade. 2016.

Na cena final, Beyoncé, que anteriormente estava em cima do carro de polícia flutuando na água, vai aos poucos sendo engolida pelo mar, até ficar completamente submersa: mais um corpo negro que se vai.

Considerações finais

Elucidando bell hooks, que diz que “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais como uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 13) e que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” ((HOOKS, 2017, p. 16), é urgente que se faça uma mudança radical no modo de ensinar. Professores e gestões escolares como um todo estão presos em métodos de

ensino excludentes, arcaicos e que reforçam papéis de poder. Faz-se necessário, então, a adoção de uma educação que ao invés de reproduzir estereótipos e silêncios propositais, faça os estudantes se questionarem, questionarem aos outros e transgredirem as barreiras que lhes foram impostas. Dito isto, promove-se aqui um ensino que permita transgressões,

[...] um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade [...] A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2017, p. 24-23).

Me guiando por esta visão e adepta da prática de uma educação inclusiva, antirracista e antissexista, analisei a música *Formation* na elaboração da minha monografia¹⁰ para obtenção do título de licenciada em História pela Universidade de Brasília (UnB) e, em momento posterior, apresentei a música e a análise para alunos de diferentes etapas do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Ao ser levado para as aulas de História, como foi o caso específico deste trabalho, os estudantes se sentiram não apenas interessados, como participantes ativos da sala de aula, tendo em vista que a análise da letra proporcionou um ambiente de pesquisa, de debates e de diálogos. Tanto meninos como meninas se sentiram de alguma forma abarcados pela música de diferentes maneiras - as quais valem a pena serem citadas: No caso dos meninos, se identificaram mais com a questão policial, relatando episódios em que foram ameaçados, pressionados e/ou atacados por policiais - mesmo sendo menores de idade -, já no que tange à realidade das meninas, estas alegaram que se sentiram mais representadas devido à estética e enaltecimento da beleza negra. Mais ainda, percebi que após a apresentação da música, as meninas se sentiram mais à vontade em soltar seus cabelos - cacheados e crespos.

¹⁰ Disponível em: < <http://bdm.unb.br/handle/10483/18666> >

Vale citar que a decisão de levar o trabalho para a escola foi tomada após um questionário direcionado às mulheres negras realizado no site *Facebook*, no ano de 2017, no qual as entrevistadas responderam à pergunta “Você se sentiu representada pela música *Formation*? Os relatos de três mulheres foram destacados, são eles:

Beyoncé apareceu em uma época da minha vida que o que eu mais precisava no momento era de representatividade (eu deveria ter uns 10 anos na época), não sentia o orgulho que sinto hoje de ser mulher e negra, não via beleza nos meus lábios carnudos e nariz de coxinha e muito menos nos meus cabelos alisados e de repente conhecer Beyoncé uma mulher negra, loira (pra mim negro e loiro não era nada bonito), cabelos alisados, lábios carnudos e mesmo tendo as características de negro que tenho sendo endeusada, me fez sair daquela prisão e me empoderar aos poucos (Melissa Reis, 17 anos, Brasília - DF).

Formation elucidou meu posicionamento no feminismo negro no contexto escolar. Incentivando as garotas negras a se sentirem pertencentes e valorizadas enquanto cor e raça, traços e laços negros. Com *Formation* pude unir o discurso das minorias na dança/coreografia que firmaram o poder feminino às adolescentes que pelas adversidades sociais se reconheciam inferiores, a reconhecerem que SIM, ELAS SÃO, ELAS PODEM! Com *Formation* estruturei um projeto de sororidade no banheiro feminino, com uma caixinha de absorventes que atende todas elas, por elas e com elas. *Formation* trouxe a mim e a elas a percepção de liderança feminina e autonomia no ensino/aprendizagem (Karume Franco, 25 anos, Itumbiara - GO).

Sempre gostei da Bey pelas músicas, só depois que entrei para a militância que fui perceber como as letras dela realmente tinham outro sentido. Comecei com *Flawless* junto com a Nicki Minaj, de cara logo amei justamente as duas falando sobre feminismo, seus corpos e sobre igualdade. E quando você vê dois ícones da música negra pop tu se sente muito mais representada sabe? Depois quando lançou *Formation* foi aquele lacre para a minha pessoa, sinceramente acho que todas as músicas que ela lançou, essa foi a que mais teve significado. Justamente por ela falar da família, da ascendência negra, falar como é superar barreiras e construir uma carreira mesmo com a sociedade dizendo que você não pode, isso mexeu muito comigo. Vim de família com maioria negros, apesar do meu pai ser português, a mãe dele é angolana, minha família por parte de pai que é majoritariamente negra, nascida e criada na zona rural, eu fui juntamente com

meu primo uma das primeiras a passar para o ensino superior e entrar numa federal (passei para 4 universidades) e tive que enfrentar muitos professores e alunos racistas que se surpreendiam por uma negra ter passado em primeiro lugar para uma faculdade renomada com a política de cotas. E agora, meu irmão é mais um negro que entrou para a universidade. Ver Bey como um ícone é mais que representatividade, é retomada de uma história de superação. Atualmente eu me vejo mais politizada, me vejo mais como a mulher negra que vem batendo de frente com a sociedade todos os dias, e quero dar muito orgulho a minha família por isso. Quero mostrar que eu sou um ser pensante, inteligente e capaz além da minha cor. Sei que a vida é uma eterna desconstrução e aprendizado, mas ver uma cantora mundial negra que dá visibilidade a sua história é muito bom! Me emociono com os filmes que retratam a história dos negros, me emociono ao ver negros sendo destaque, assim como me emociono cada vez que Formation toca, pois vejo como o empoderamento do povo preto é importante e transgressor. (Ana Carolina Gomes, 23 anos, Rio de Janeiro - RJ)

Ou seja, ao decorrer da análise, percebeu-se temas relacionados aos corpos negros dos mais diversos, tais como a repressão policial, a estética, o orgulho das origens, o racismo e a luta contra o mesmo, o que permite uma gama de tópicos que podem e devem ser abordados no ambiente escolar. Sendo assim, a análise da obra em parceria com os estudantes promove o aprendizado, atiza o senso crítico e dá voz a uma História que foi (e ainda é) marginalizada: a história das pessoas negras. Há de se frisar, ainda, a possibilidade de discussões de movimentos sociais que lutam pela igualdade racial e de gênero, como os movimentos negros e o feminismo negro. Mais importante, alunos das mais variadas idades se divertem e se interessam pela atividade, transformando o estudo de letra e música em debates sobre os temas apontados, recaindo, portanto, nos ensinamentos de bell hooks, numa educação transgressora, engajada e libertária.

Referências

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. *Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em*

sala de aula. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 74, 2011. Disponível em <<http://files.se-deh.webnode.com.br/200000078-04217051b7/Revista%20Roteiro.pdf>> Acesso em 28 abr. 2019

BATES, Karen Grisby; PAO, Maureen. **When LA Erupted In Anger: A Look Back At The Rodney King Riots**, 2017. Disponível em:<<http://www.npr.org/2017/04/26/524744989/when-la-erupted-in-anger-a-look-back-at-the-rodney-king-riots>> Acesso em 28 abr. 2019

BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In. G. Sen, A. Germain & L.C.Chen (eds.), **Population policies reconsidered: health, empowerment and rights**. Boston: Harvard University Press, P. 127-138, 2012.

BEYONCÉ. **Formation**. In: Lemonade, 2016. Letra e tradução retirada de:<<https://www.vagalume.com.br/beyonce/formation-traducao.html>> Acesso em 26 out. 2017

BRACKEN, Becky. **What Beyonce 'Formation' Lyrics About The Illuminati Really Mean**, 2016. Disponível em:< <https://www.romper.com/p/what-beyonce-formation-lyrics-about-the-illuminati-really-mean-5615>> Acesso em 28 abr. 2019

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44. Disponível em:<<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>> Acesso em 28 abr. 2019

LOPEZ, German. **Hurricane Katrina, in 7 essential facts**. 2015. Disponível em:<<https://www.vox.com/2015/8/23/9191907/hurricane-katrina/in/8947520>> Acesso em 28 abr. 2019

LUDERS-MANUEL, Shannon. **A Yellow-Bone's Analysis of Beyonce's "Formation"**, 2016. Disponível em:<<https://medium.com/@sludersmanuel/a-yellow-bone-s-analysis-of-beyonce-s-formation-e39a3366bf9e>> Acesso em 28 abr. 2019

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na

educação. Curitiba: Champagnat, 2004. Disponível em: < http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf > Acesso em 28 abr. 2019

OTTONI, Anastácia. **7 motivos para Formation de Beyoncé ser uma aula de empoderamento negro**, 2016. Disponível em: < <http://qga.com.br/artecultura/musica/2016/02/7-motivos-para-formation-de-beyonce-ser-uma-aula-de-empoderamento-negro> > Acesso em 28 abr. 2019

ROSCHKE, Ryan. **10 Things You Might Not Know About Beyoncé's "Formation" Video**. 2017. Disponível em: < <https://www.popsugar.com/entertainment/photo-gallery/40151530/image/40151556/Bama-Actually-Sort-Derogatory-Term> > Acesso em 28 abr. 2019

SARDENBERG, Cecília. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista**. 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf> >. Acesso em 15 ago. 2019

SANGHANI, Radhika. **O QUE O ESBRANQUIÇAMENTO DE BEYONCÉ DEVERIA NOS ENSINAR**, 2017. Disponível em: < <http://www.educadora.am.br/entretenimento/o-que-o-esbranquicamento-de-beyonce-deveria-nos-ensinar/> > Acesso em 28 abr. 2019

SYFRET, Wendy. **The story of messy mya, the tragic voice on beyoncé's new track**, 2016. Disponível em: < https://i-d.vice.com/en_us/article/a3ggqg/the-story-of-messy-mya-the-tragic-voice-on-beyoncs-new-track > Acesso em 28 abr. 2019

**EJA e gênero:
um olhar para diálogos com jovens e
adultos sobre desigualdade de gênero**

Rutileia Carvalho Xavier Pinho

José Damião Trindade Rocha

Introdução

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos sujeitos que, por algum motivo, não puderam efetuar os estudos na idade regular, no ensino fundamental e médio, além disso constitui-se de instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, sem distinção de gênero, etnia, religião e classe social.

Mediante a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, essas políticas públicas educacionais caracterizam a EJA, como modalidade da educação básica destinada ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram essa etapa da educação básica.

No percurso histórico da alfabetização brasileira, essa é marcada por ações descontínuas que perpassam pela educação religiosa: educação jesuítica, no Período Colonial (até 1822); instrução pública primária: Período Imperial (de 1822 a 1889), com o ensino público em escolas noturnas que proporcionavam a alfabetização para os adultos, do sexo masculino; campanhas e programas de alfabetização à garantia efetiva de direito educacional.

Fávero (2009) discorre brevemente sobre o percurso da educação de jovens e adultos/EJA, no Brasil desde a década dos anos de 1930, até o ano de 1998 sendo que esse é marcado pela Carta Magna dos direitos e deveres dos brasileiros, revertida na Constituição Federal de 1988 que garantiu a educação para todas as pessoas.

Durante a década dos anos de 1930, caracterizada pela Revolução de 1930, houve a implantação do ensino-técnico profissionalizante para a qualificação da mão-de-obra na indústria e no comércio, já na década dos anos 40, no chamado Estado Novo (Era Vargas) – 1940 a 1945, a educação de adultos obteve visibilidade no campo educacional. Em seguida, em 1947 houve o I Congresso de Educação de Adultos promovido pelo Governo Federal, e em 1958 aconteceu o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No ano de 1960 aconteceram os movimentos de educação e cultura popular, oriundos da sociedade civil: Movimento de Cultura Popular (MCP); os Centros Populares de Cultura (CPCs); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; entre outros. As inspirações de alguns desses movimentos partiram das ideias de Paulo Freire, em que propôs uma educação diferente a tradicional (pautada na cartilha) direcionada ao educando buscando relacionar o mundo com a realidade desses. Ainda sobre Paulo Freire, o Sistema Paulo Freire (Pedagogia Freireana) usava recursos audiovisuais e forte conteúdo político-ideológico.

Em Angicos-RN, no ano de 1963 apoiado pelo governo estadual e financiado pela Aliança para o Progresso, Paulo Freire alfabetizou 300 pessoas em 48 horas. E em outros estados conseguiu alfabetizar pessoas em tempo recorde. Devido a essas experiências o Governo Federal propôs o Plano Nacional de Alfabetização (Método Paulo Freire).

Contudo, no ano de 1964 instala-se no país a Ditadura Militar (1964-1985) e muitos desses programas foram proibidos de serem realizados. Em 1967, o governo militar cria a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 que provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

Art. 1 Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. (...) Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

(...) Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

O governo militar instituiu a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para que gerisse o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos do país que tinha a educação como preparatório de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Esse plano durou até o ano de 1985, nesse mesmo ano, as atribuições do MOBRL foram adquiridas pela Fundação Educar.

Nos anos de 1987-1988 iniciou-se a conquista da educação para todos e a inserção do direito à educação de adultos, na constituição sendo a responsabilidade do ensino fundamental transferidas para os municípios, após a Constituição de 1988, grandes consequências foram percebidas nesse período: a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), em São Paulo, objetivando o compromisso dos movimentos sociais com os processos educativos.

Paulo Freire foi o secretário de educação do município de São Paulo; os municípios para receberem verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/1998-2006) transformaram as salas de supletivo em classes do Ensino Regular Noturno e a organização dos fóruns de educação de jovens e adultos. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 208, diz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] I - educação básica obrigatória e [...], assegurada inclusive sua

oferta gratuita para todos os que a ela **não tiveram acesso na idade própria**; [...]” (Grifos nossos).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), N° 9.394, onde nos art.s 37 e 38, que dispõe sobre a educação de jovens e adultos:

Art. 37. A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram o acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

As conquistas no campo da legislação da educação de jovens e adultos pautam-se também na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, (Parecer CNE/CEB n° 11/00 e Resolução CNE/CEB n° 01/00)¹.

Destarte, na contemporaneidade, o ensino para os educandos da EJA necessita acompanhar as mudanças contínuas da sociedade, inclusive com estratégias de ensino que estimulem a permanência e o aprendizado dos educandos na escola. Algumas metodologias para essa modalidade são apontadas por Marques & Rubio (2012, p. 15):

O processo de alfabetização de jovens e adultos, não se resume apenas em juntar letras e formar palavras. Para alfabetizar de fato é preciso introduzir os jovens e adultos no universo da escrita, mostrando-lhes os principais tipos de textos que estão presentes em nossa sociedade. O que se deve ensinar em uma sala de adultos são atividades como: o nome dos colegas, lista de palavras significativas, calendários e jogos que forneçam aos alunos informações importantes sobre como funciona a escrita. Neste processo inicial devemos algumas utilizar algumas palavras mais significativas, quando estudadas e analisadas, tornam-se referências de como escrever as outras. Por exemplo, o nome Pedro pode ajudar um aluno a escrever o nome de sua profissão- pedreiro- ou o nome da cidade onde nasceu – Petrolina. É necessário ensinar as

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino.

disciplinas como elas aparecem na vida de cada um, ter como base à experiência da turma. Outra estratégia adotada nesta fase da alfabetização é o uso das letras maiúsculas para escrever, porque é mais fácil gravar esse tipo de letra e de distinguir uma da outra. A letra cursiva deve ser introduzida depois quando os alunos já dominam os princípios básicos do sistema da escrita. Aprender a ler e escrever números, fazer cálculos e interpretar plantas e representações gráficas é algo que motiva muito os alunos que estão sendo alfabetizados em uma sala da EJA. A matemática se integra no processo de alfabetização de jovens e adultos, e é muito diferente do que ocorre no ensino de crianças. Porque em condições normais, todos os jovens e adultos, independentemente de seu nível de instrução, sabem lidar com situações que envolvem quantificações, contagens e medições. Muitos são capazes de fazer cálculos matemáticos bem complexos sem saber como representar isso por escrito.

Os educandos da EJA possuem especificidades e peculiaridades (gênero, idade, cultura, etnia) que no processo de alfabetização necessitam ser respeitados e valorizados.

As metodologias de ensino serão também específicas para atender as demandas desses sujeitos, no processo educacional e o diagnóstico da turma é o primeiro trabalho pedagógico que o educador necessitará fazer, para assim desenvolver um trabalho pedagógico e didático para os educandos aos quais irá alfabetizar, como a educação é direcionada e envolvida por pessoas, as metodologias sempre serão desenvolvidas a partir da leitura do diagnóstico obtido do conhecimento da turma.

Assim, dependendo do resultado, o educador deverá elaborar diversas estratégias para uma mesma turma, Santos (2015, p. 114-115) descreve algumas características fundamentais que devem ser observadas pelo educador para desenvolver uma metodologia/estratégia de ensino significativa na educação de jovens e adultos:

A prática docente fundamenta-se em metodologias que apresentem as seguintes características: Trabalho com o aluno adulto; Despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e a noção clara da sua participação na sociedade; Partir dos elementos que compõem a realidade de educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o

mundo em que vive; Não impor o método ao educando e, sim, criá-lo com ele, com base na realidade em que vive; O professor instrutor deve atuar como incentivador da busca autônoma de conhecimentos; Propor o conteúdo da instrução, o que deve ser justificado como uma contribuição para melhorar as condições de vida do homem.

Deste modo, o que se observa nas características descritas são referências de uma pedagogia Freiriana, (característica da pedagogia de Paulo Freire) que buscava essas relações em suas metodologias para a alfabetização dos adultos.

Educador e educando são responsáveis e também produtores de conhecimento, portanto o ensino é um contínuo aprendizado, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina é um processo mútuo de apreensão de troca de saberes, em que o respeito ao outro é essencial para as relações sociais, e as discussões relativas a gênero precisam de espaços de diálogos, também no ambiente escolar para que o enfrentamento aos padrões culturais sejam continuamente desconstruídos, em relação as novas formações familiares e as desigualdades de gênero, no ambiente profissional e familiar.

Gênero e suas relações com a EJA no ambiente escolar

O conceito de gênero vem ultrapassando o determinismo biológico, que por meio de concepções de diversas metodologias e teorias, o compreende como construção histórica e social, e as desigualdades de gênero surgem também, desse contexto histórico e social.

[...] aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, rementendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção

sexual, serve para compreender — *e justificar* — a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos [...] (LOURO, 2003, p. 20-21).

De tal modo, as características biológicas e sexuais não são os fatores determinantes de desigualdade entre os gêneros, porém, a forma como essas distinções podem ser representadas e valorizadas na constituição do masculino e feminino.

Assim serão demarcados pelo processo de construção histórico e social as relações de gênero e os lugares constituídos de cada um na sociedade. Ainda sobre as relações de gênero Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013) conceituam que:

O campo dos *estudos de gênero*, ou de *relações de gênero*, é um campo interdisciplinar que abarca tanto estudos sobre as mulheres, a maternidade e a feminilidade, quanto sobre os homens, a masculinidade e a paternidade. Desde as concepções biologicistas às culturalistas e pós-estruturalistas, na contemporaneidade, gênero remete ao paradoxo entre igualdade e diferença não somente entre homens e mulheres, mas também entre homens e mulheres, articuladas a diversas outras marcações da diferença, tais como classe social, etnia, raça, geração, religiosidade e sexualidade (p. 95).

As desigualdades de gênero, também são questões que estão pontuadas nas relações de classe social, etnia, raça, geração, religiosidade e sexualidade e são temas que necessitam de espaço de diálogo para a superação dessas diferenças. Com a dualidade homem-mulher, surgem às concepções de posturas masculinas e femininas na sociedade, convergido em papéis sociais. Diante disso, Louro (2003) define que:

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (p. 23-24).

Os padrões sociais definidos para homens e mulheres denotam a complexa rede de hierarquização de poder entre os gêneros e nesse contexto, a desigualdade geralmente recai sobre as atividades das mulheres, as triplas jornadas de trabalho (casa, trabalho, família) as quais são submetidas configuram-se numa perversa e desigual situação marcada pelas diferenças de gêneros, essas que necessitam de diálogos também no ambiente escolar.

E para buscarmos uma fundamentação, em relação as discussões de gênero no ambiente escolar dispomos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que auxiliam na condução das questões relacionadas a orientação sexual no ambiente escolar, embora essa proposta permeie numa leitura biologizante do tema e não contemplem as discussões de gênero, especificamente, esses diálogos relacionados a gênero e sexualidade necessitam ser problematizados numa perspectiva de desconstrução cultural, em que haja a superação do discurso naturalizante das diferenças entre os sexos e que reforcem a equidade entre os gêneros. Nesse sentido, para substanciar essas problematizações no ambiente escolar, o educador necessita ter acesso a formação específica, contínua e sistemática para aprimorar seu

conhecimento e, conseguinte contribuir na desconstrução desses paradigmas sociais.

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. (...) A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 303).

O diferencial no contexto educacional, se dá por meio dessa formação específica, em que os profissionais adquirem amplitude teórica e podem refletir sobre suas práticas pedagógicas acerca dos temas relacionados a sexualidade e gênero, no ambiente escolar

Outro fator de relevância, que fortalece o trabalho pedagógico é a interação escola/família, em que esse movimento educativo, de diálogos sobre sexualidade e gênero na escola são complementares à educação dada pela família e que possibilita o enfrentamento de tabus, no fortalecimento das discussões acerca da desconstrução de preconceitos.

O trabalho de Orientação Sexual compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a Orientação Sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do trabalho. No diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade deixe de ser tabu e, ao ser objeto de discussão na escola, possibilite a troca de idéias entre esta e as famílias. O apoio dos pais aos trabalhos desenvolvidos com os alunos é um aliado importante para o êxito da Orientação Sexual na escola. (BRASIL, 1997, p. 304).

A escola, por ser um espaço de socialização e de aprendizagem necessita implementar uma parceria com a família, no trabalho pedagógico ao respeito às diferenças:

O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar. Caberá à escola trabalhar o

respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias (BRASIL, 1997, p. 306).

O lugar responsável pela socialização de conhecimento científico é a escola e conhecer implica na diminuição das ações negativas entre as pessoas e o preconceito e a discriminação são temas que a escola precisa trabalhar no seu cotidiano para a construção da democracia.

É a ética que norteia e exige de todos — da escola e dos educadores em particular —, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (BRASIL, 1997, p. 129).

A transparência e o diálogo no espaço escolar devem ser primordiais para o combate à discriminação, assim as relações de fortalecimento e de empoderamento se tornarão cada vez mais sólidas no enfrentamento e ao combate às variadas formas de discriminações.

Sabe-se que um dos fundamentos psicológicos da discriminação é o medo. Falar sobre isso explicitamente permite que se possa tratar o medo como o que é de fato: manifestação da insegurança, muitas vezes plantada em cada um de maneira arcaica, que pode ser revertida apenas quando encarada e trabalhada (BRASIL, 1997, p. 134-135).

As discussões sobre desigualdades de gênero necessitam ter espaço e diálogo na escola, para que a discriminação, o preconceito e o discurso naturalizante das diferenças entre os sexos sejam ações minimizadas e superadas no contexto educacional, social, cultural, histórico e político ampliando assim, a disseminação ao respeito e valorização do próprio corpo e do outro e reforçar o fortalecimento da equidade entre os gêneros, questões essas que estão diretamente relacionadas aos direitos humanos.

A escola por se constituir como um espaço de socialização e de aprendizagem necessita implementar uma parceria com a família no trabalho ao respeito ao outro e a desconstrução dos estereótipos de gênero e preconceitos, relacionado às diferenças, também na educação de jovens e adultos, em que essas discussões também são extremamente relevantes. Sobre essa temática Oliveira (2010) destaca que:

Ao se trabalhar com questões de gênero na sala de aula pode-se inferir que os sujeitos envolvidos no processo podem perceber a importância de trazer para seu cotidiano questões que podem levá-los a refletirem sobre seus posicionamentos e concepções em torno da igualdade entre homens e mulheres. Podemos levar não só os educandos, mas a escola como um todo a perceberem que, de acordo com Menezes *apud* Carvalho [...] a problemática de gênero na escola não se limita apenas ao acesso ou desempenho escolar de alunos (as). Na verdade, esse sistema educacional, aparentemente não discriminatório, oculta, por exemplo, a sutileza de mecanismos que reforçam a desigualdade de gênero, como a gramática sexista; a polarização de gênero no livro didático; a divisão por sexos dos jogos e exercícios, etc. (2003). Sendo assim, constata-se que para se trabalhar com gênero vai além de suavizar os problemas como, por exemplo, o desempenho dos sujeitos, mas desvelar questões que ocorrem implicitamente no próprio âmbito escolar (p. 09).

As reflexões que se provocam com os sujeitos da EJA no ambiente escolar, referente às relações de gênero podem sensibilizá-los na mudança de posicionamento e de concepções em torno das desigualdades/diferenças entre homens e mulheres, especificamente, em relação na busca pela escolarização, muitas mulheres abandonam os estudos para se dedicarem a outros fatores, sobre esses Narvaz, Sant'Anna & Tesseler (2013) afirmam que:

No campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais. A escolarização tem, contudo, contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si

e do seu grupo de pertença, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a sua permanência na escola [...] (p. 100).

A educação de jovens e adultos é um direito de garantia de escolaridade que as mulheres dispõem para continuarem e/ou concluírem os seus estudos ressignificando assim, a sua autonomia e o exercício pleno de sua cidadania.

Projeto de intervenção “diálogos sobre gênero no ambiente escolar”

O projeto de intervenção pedagógico intitulado: “Diálogos sobre gênero no ambiente escolar” caracterizou-se em uma das atividades propostas pelo Curso de Pós-Graduação: Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas e pela Universidade Aberta do Brasil/UAB, no Polo de Educação à Distância de Palmas-TO, durante o ano de 2016.

O objetivo do projeto consistiu em refletir sobre as formações familiares na contemporaneidade e as desigualdades de gênero existentes no âmbito profissional e familiar, e os objetivos específicos permearam em identificar as desigualdades de gênero no ambiente profissional e familiar; discutir sobre o lugar construído socialmente para mulheres e homens, sua construção histórica e sua possibilidade de mudança; promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos e sensibilizar sobre as relações de poder e as desigualdades que são geradas e geram as desigualdades de gênero.

A relevância deste trabalho está atrelada a dois eixos: promover discussões sobre gênero no ambiente escolar e reconhecer, refletir e sensibilizar sobre o direito e o respeito às diferenças, sem distinção social, educacional, étnico-racial, geracional ou de gênero.

O material utilizado como referência para o planejamento das ações que compuseram o plano de ações do projeto de intervenção pedagógica

desenvolvido na escola, tomou como base o caderno de gênero disponibilizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

A fundamentação teórica que delineou as discussões dessa temática pautou-se em Louro (2003), que discute gênero; e em Oliveira (2010) e Narvaz, Sant'Anna & Tesseler (2013) que conceituam as relações de gênero relacionando-as com a educação de jovens e adultos. Nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) buscou-se o amparo legal para as discussões de gênero no ambiente escolar.

Os dados e informações trazidas no presente artigo integram o caderno de anotações feitas por ocasião do desenvolvimento do projeto, o que ocorreu no mês de junho de 2016.

Os sujeitos participantes constituíram de 15 (quinze) estudantes com idades entre 17 e 50 anos (sendo onze homens e quatro mulheres); um professor e a coordenadora da educação de jovens e adultos da escola.

Os dispositivos metodológicos para a geração dos dados para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica foram adquiridos por intermédio de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do curso e um dos professores que ministra aulas na EJA, e uma observação em sala de aula da metodologia da ação docente.

Nesse sentido, para identificar pontos significativos na construção do projeto foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a coordenadora e a outra, com um professor da EJA, e também uma observação da ação docente. Essa ocorreu em uma das duas turmas da escola campo, contando com sete estudantes, cinco homens e duas mulheres.

Desse modo, buscando interpretar a observação da ação docente e as respostas obtidas, por intermédio das duas entrevistas, dois pontos significativos foram elencados – primeiro: a desmotivação dos estudantes, em frequentar e participar das aulas é evidente, sendo que os discentes, segundo os entrevistados, não possuem objetivos ou projetos futuros que os motivam para continuarem os seus estudos. E o segundo é marcado pelas

relações de gênero, as mulheres são a minoria que procuram a escola, para dar continuidade aos seus estudos.

Sobre esses dois pontos evidenciados nas entrevistas e na observação da ação docente, as relações de gênero configuraram-se no tema mais relevante para a elaboração do projeto de intervenção e, partindo das questões contemporâneas que envolvem as relações de gênero, esse assunto torna-se necessário e imprescindível sua discussão e visibilidade no ambiente escolar. Especificamente dialogando com a educação de jovens e adultos que se constituem em sujeitos de direito que podem e devem se empoderar de conhecimentos para uma mudança comportamental na sociedade libertando-se de estereótipos, estigmas e preconceitos construídos a partir das relações de gênero na sociedade.

Após isso, o desenvolvimento do projeto seguiu em forma de plano de ação² e os dados obtidos foram registrados em cadernos, caracterizados como diário de campo, e as atividades contidas no projeto foram planejadas com aporte nos temas transversais observando-se a interdisciplinaridade, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) e adaptadas do Caderno de Atividades de Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/especialização em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

Em relação a descrição da escola-campo, essa conta com sete professores que ministram aulas na modalidade da EJA, cada um com formação específica na área que ministra: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês e Artes. Dentre esses professores e a coordenadora, nenhum possui pós-graduação e formação continuada na modalidade em questão, sendo que os professores ministram aulas na EJA, para complementarem a sua carga horária.

² “[...], a pesquisa-ação envolve sempre um **plano de ação**, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esses tipo de pesquisa recebe o nome de **intervenção**” (ANDRÉ, 1995, p.33, grifos nossos).

Os professores planejam as aulas de acordo com o conteúdo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, não possuem livros didáticos específicos para esses sujeitos e a metodologia adotada consiste em aulas expositivas, mediante resolução de atividades propostas pelo professor e a avaliação dos estudantes é feita por meio da avaliação formativa e a somativa, essa última, por meio de provas bimestrais.

Desse modo, as atividades de intervenção foram planejadas de acordo com as descrições observadas nas entrevistas e com a descrição da escola-campo e que ocorreram com a junção das duas turmas, que totalizou um número de quinze estudantes (onze homens e quatro mulheres), sendo que essas ações foram realizadas em três encontros.

No primeiro, as discussões foram norteadas por intermédio das configurações contemporâneas de formações familiares, em que não existe um núcleo centrado no gênero masculino e as atividades iniciaram-se com uma música e a leitura de uma charge que enfocavam o tema família. E em seguida, em duplas, os estudantes se entrevistaram mutuamente, com um roteiro de entrevista preparado previamente pela pesquisadora. Com o resultado obtido por meio dessas atividades abriu-se um bloco de discussões sobre as diferentes organizações familiares na sociedade contemporânea e que os estudantes apresentaram seus posicionamentos sobre a temática.

No segundo encontro as discussões pautaram-se sobre as relações de gênero, um vídeo e duas charges que retratam bem os papéis sociais e a desigualdade de gênero na contemporaneidade foi apresentada aos estudantes e o resultado dessas atividades culminou num debate produtivo sobre a temática exposta.

E no terceiro e último encontro foi proposto aos estudantes que produzissem atividades lúdico-pedagógicas, a partir das temáticas estudadas, tais como: poesia, desenho, música, cartaz, texto, peça de teatro, dança e para a culminância do projeto que socializassem suas produções para os demais estudantes, em sala de aula.

O resultado obtido por intermédio dessa estratégia contribuiu para atingir os objetivos propostos no projeto de intervenção pedagógica, a sensibilização para uma mudança de comportamento, frente aos preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações que envolvem as relações de gênero na contemporaneidade.

Relato de experiências

Este relato de experiência tem como objetivo descrever as apreensões observadas a partir das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógico: “Diálogos sobre gênero no ambiente escolar”, com os sujeitos da educação de jovens e adultos.

No primeiro encontro, a discussão pautada referia-se sobre as formações familiares na contemporaneidade e as atividades foram iniciadas com a audição de uma música (Família/Titãs) que retrata as diferentes formações familiares, foram distribuídas cópias da letra da música para que todos acompanhassem. Em seguida, a sala foi organizada em duplas e entregue uma charge que apresentava um diálogo sobre formação familiar, para que eles lessem e apresentassem apontamentos sobre a leitura do material. Depois foi entregue um roteiro de entrevista para que os estudantes se entrevistassem mutuamente.

Após, as dinâmicas (audição da música, leitura da charge e desenvolvimento da entrevista), as duplas foram estimuladas a apresentarem de forma sintetizada, as entrevistas, e assim um campo de discussões foi se abrindo sobre as diferentes organizações familiares na sociedade contemporânea e os alunos foram apresentando seus posicionamentos sobre a temática. Fala³ de alguns estudantes:

Eu ainda não havia parado para pensar que as famílias já não têm mais a formação de antigamente: pai, mãe e filhos... (Ipê amarelo).

³ Por questão ética, os sujeitos estão representados por nomes da vegetação do cerrado tocantinense.

Então, como fica a situação dos que não têm a formação familiar de antigamente? Os direitos são respeitados? (Ipê vermelho).

Como deve ser difícil, nessa sociedade tão conservadora, romper com os padrões sociais! (Ipê roxo).

A discriminação eu vejo como um crime horrível! (Fava de bolota).

Alguém conhece alguma família com uma formação contemporânea? Pai/pai e filhos? Mãe/mãe e filhos? Avós/tios e outros? Descreva (Professora da turma).

Eu tenho uns conhecidos que moram os netos com a avó, os pais das crianças se separaram e deixaram as crianças. E quem tem a responsabilidade é a senhorinha que já é bem idosa (Ipê branco).

Analisando as falas dos estudantes, muitos diziam não perceber que os tempos mudaram e que a família tradicional/patriarcal está gradualmente sofrendo modificações, para eles, as formações entre parentes de primeiro e segundo graus seriam mais comuns, contudo, as formações entre pessoas do mesmo sexo causariam estranhamento, mas saberiam respeitar e aceitar a decisão do outro, sem discriminação.

No segundo encontro, as discussões foram sobre as relações de gênero, os estudantes assistiram o filme “Acorda Raimundo...Acorda”, e em seguida foi aberto um bloco de questionamentos sobre as relações de gênero retratadas no filme. Assim, abriu-se um espaço de diálogos sobre os apontamentos referentes aos papéis sociais e desigualdades de gênero, pautadas na mídia apresentada. Fala de alguns estudantes:

Infelizmente, as mulheres ainda estão sendo menosprezadas pelos seus trabalhos, tanto em casa, como fora. Não vejo tanto reconhecimento! (Mangabeira).

Que filme bacana, mostra como seria se a vida fosse o contrário, mulheres no poder. Mas, não gostei do comportamento da Marta, ela parece com jeito dos homens (Orquídea do cerrado).

Eu me vejo nesse desenho, trabalho que só uma condenada e meu marido ainda vem me perguntar o que tanto fiz para ficar tão cansada (Pequi).

Eu nem imaginava que pode existir tanta desigualdade entre homens e mulheres (Ipê amarelo).

A partir de agora vou repensar todas as minhas atitudes em relação às mulheres (Ipê roxo).

Sobre os papéis de gênero e as desigualdades entre mulheres e homens na sociedade, os estudantes, em específico os homens, se mostraram mobilizados a buscar a equidade entre os gêneros e reforçaram que, pelos menos em seu contexto social, a mudança de comportamento será gradual em suas atitudes e dos outros sujeitos de seu convívio.

No terceiro encontro, para sistematizar a temática, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas de forma lúdica, os estudantes produziram poesia, desenho, música, cartaz, texto, peça de teatro, dança e uma pequena releitura do filme exibido. E para o fechamento das atividades, as produções foram apresentadas para toda a turma.

Tecendo possibilidades

O objetivo dessa pesquisa consistiu em delinear reflexões sobre formações familiares na contemporaneidade e as desigualdades de gênero no ambiente profissional e familiar.

A partir das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógica, direcionadas aos sujeitos da educação de jovens e adultos, constatamos que os sujeitos participantes tinham idade entre 17 e a acima de 50 anos, com a maioria das estudantes do gênero masculino. Dessa forma surgiu a temática sobre as relações de gênero, as atividades desenvolvidas com os sujeitos propuseram questionamentos e internalizaram a visibilidade sobre as desigualdades/diferenças de gênero existentes na sociedade.

A contemporaneidade trouxe consigo diversas possibilidades de formações familiares, e também a ascensão na sociedade para as mulheres, tanto profissional, quanto culturalmente, porém as consequências disso se traduzem também em desigualdades no trabalho, no lar, na comunidade.

As mulheres estão assumindo o comando da família/empresa e em muitas ocasiões, devido a sua jornada desigual de trabalho (casa/trabalho/família/estudos), muitas delas deixam os estudos para se dedicarem a outros fatores emergentes de seus cuidados.

Assim, a educação de jovens e adultos é uma garantia de continuidade da concretização dos objetivos desses sujeitos e a oportunidade que a escola dispõe de discutir as relações de gênero com esses sujeitos, por constituir-se de sujeitos que cotidianamente convivem com as desigualdades de gênero e formações familiares e que podem empoderar-se de conceitos para as mudanças de comportamentos/postura que farão a diferença significativa na sociedade.

A educação constitui-se de elementos que buscarão a valorização e o respeito dos sujeitos em relação às questões de gênero, etnia, diversidade, geracional configurando-se num caminho que objetiva a formação de cidadãos capazes de usufruir dos seus direitos observando os seus deveres garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Parecer CNE/CBE Nº 11, de 10 de maio de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 01/11/2015.

CHARGE. **Gênero**. Disponível em: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=544&evento=3>, acesso em 20/10/2015.

CHARGE. **Igualdade de gênero**. Disponível em: <http://igualdadedegeneronaescola.blogspot.com.br/>, acesso em 20/10/2015.

CHARGE. **Minha família desajustada**. Disponível em: <http://www.leticialanz.org/cartoons-da-amanda/>, acesso em 20/10/2015.

LETRA DE MÚSICA. **Família/Titãs**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/titãs/familia.html#ixzz3p8mfwEff>, acesso em: 20/10/2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª edição, 2003. Disponível em: <http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/genero-sexualidade-e-educacao.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Maria Lopes e TESSELER, Fani Averbuh. **Gênero e educação de jovens e adultos**: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. DIÁLOGO, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>. Acesso em: 30/06/2016.

OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. **As relações de gênero na EJA**. In. V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas/EPEAL. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/as-relacoes-de-genero-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

SANTOS, Wendel Souza. **Saberes e fazeres necessários para a educação de jovens e adultos (EJA)**: uma abordagem andragógica. RELPE, Arraias (TO), v. 1, nº 1, p. 104-120, jul./dez., 2015.

VÍDEO. **“Acorda, Raimundo... Acorda”**: As transformações de papéis masculinos e femininos. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica/Aula.html?aula=9916>, acesso em: 20/10/2015

Para uma metodologia contra hegemônica: a mediação estética como ferramenta no trabalho pedagógico emancipador e crítico

Jefferson Sampaio de Moura

Para iniciar os debates

Alguns autores vêm sinalizando o compromisso político-social da escola, refletindo sobre o intuito dela de propiciar a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional (Pimenta, 1995; Freire, 1979; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Sant’Ana & Guzzo, 2014). A educação, como cerne do trabalho escolar, apresenta-se como meio importante para auxiliar no processo de emancipação dos sujeitos, empoderamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e transformação da sociedade.

Diferentemente da ideia do capitalismo de vincular a educação formal à produção, Marinho-Araújo e Almeida (2010) colocam que a escola pode seguir para o lado que não beneficie a dominação.

A **mediação** que se supõe fonte de oxigenação **na e da** escola deve reconhecer e enfrentar as lutas sociais que a perpassam, denunciando a “igualdade de oportunidades” que camufla a desigualdade social, assumindo finalidades pedagógicas que preparem para a cooperação sem desconsiderar o conflito, assumindo sua função precípua de transmissão de um saber técnico e científico de alto nível que seja capaz de transformar as relações sociais (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2010, p. 31).

Com base nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo central apresentar a mediação estética como ferramenta didático-pedagógica possível para se trabalhar temáticas relacionadas aos direitos humanos e, conseqüentemente trabalhar o senso estético e sensível dos estudantes.

Como objetivos específicos, discorreremos sobre o conceito de construção social da mente; debateremos sobre a escola e seu compromisso social, bem como apresentaremos e conceituaremos a mediação estética, fazendo um paralelo entre o que é posto pela teoria com uma prática realizada dentro do Instituto Federal de Brasília – IFB, entre os anos de 2016 e 2017.

O presente trabalho é desenvolvido numa perspectiva qualitativa, tendo como métodos principais a revisão de literatura, análise do conteúdo e relato de experiência. Inicialmente, é feito um apanhado teórico sobre as temáticas propostas dentro dos objetivos específicos e, secundariamente é apresentada uma proposta pedagógica de como aplicar a mediação estética em sala de aula.

A escola e o compromisso social

Nesse cenário, a escola se apresenta como local privilegiado para se trabalhar as potencialidades dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de novas aptidões e processos mentais que auxiliam na interação e integração desse sujeito junto à sociedade.

Marinho-Araújo e Almeida (2010, p. 21) reconhecem “na escola, uma função política, um espaço singular e fecundo, ainda que pautado por incoerências, para o exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa”. As autoras ainda complementam apresentando algumas características da escola:

[...] **escola**, enquanto espaço institucional de efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de *canalização cultural*, conquistado por meio do

acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2010, p. 21, grifos das autoras).

É certo que existem críticas à escola, como a falsa neutralidade no processo de transformação social (ou sua recusa) e seu “afastamento” da sociedade, todavia não se pode excluir a importância e o papel da escola no empoderamento dos sujeitos. Souza *et al* (2014, p. 38) comentam ainda que, por fazer parte de uma sociedade, o externo reflete diretamente no interno escolar:

Saindo do âmbito geral e nos aproximando da escola, é possível observar a reprodução das condições externas em seu interior, seja na insatisfação, descompromisso ou adoecimento dos educadores ou no desinteresse, absenteísmo e abandono da escola pelos alunos.

Mesmo perante às dificuldades encontradas, é importante que se supere esse cenário e se construa um ambiente favorável ao aprendizado, uma escola que permita que os sujeitos consigam ir além de suas condições imediatas e projetem um futuro diferenciado.

[...] acreditamos ser a escola um espaço privilegiado pelas contribuições que ela pode oferecer no desenvolvimento [...]. A defesa intransigente da educação como direito humano é condição de exercício de cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos. A escola tem papel preponderante nessa formação [...], considerando que o objeto do seu trabalho é a formação humana, que vai além da apreensão dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes. Esse espaço toma uma conotação especial para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, pois a escola é o principal ambiente de aprendizagem organizada e sistemática que possibilita a socialização e a apreensão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade (SILVA & FERREIRA, 2010, pp. 81-82).

Assim como é defendido por Luria (1990) que os processos mentais humanos têm sua origem junto à sociedade, a educação também se dá nela, em razão dela e por ela, por isso a importância da escola trabalhar

junto à comunidade onde está inserida. Sabe-se dos longos anos de exploração que o Brasil sofreu, bem como as sequelas que ficaram dessa exploração desordenada e desumana, resultando em cenários de desigualdades extremas em diferentes pontos do país.

Ser humano é ser histórico, ao mesmo tempo que a história se movimenta, o sujeito também se movimenta em um processo de adaptação e reconstrução constante. A educação vem com o papel de auxiliar no desenvolvimento e reinvenção do sujeito, a fim de possibilitar a adequação às exigências do momento em que se encontra. Carbonari (2014) é enfático ao afirmar que não se manter em processos educativos é o mesmo que desumanizar-se, perdendo assim a vontade e o desejo de ir além do que está imposto.

A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quando fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades, desejos e demandas concretas oriundas do contexto escolar. Muitas vezes, especialmente nas escolas brasileiras das periferias, o descaso das políticas públicas recai mais fortemente sobre as populações mais desfavorecidas, que acabam vitimando-se por atitudes de clientelismo e populismo que transformam direitos legítimos em favores ou doações do Estado (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2010, p. 21).

E o processo crítico tem que ser realizado nos diferentes aspectos institucionais da escola, de modo que seja propiciado um ambiente favorável ao aprendizado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento. Nesse processo, é importante que se considerem as peculiaridades da localidade onde a escola está inserida, o perfil socioeconômico dos estudantes, a construção de um currículo integrado e articulado com o compromisso social da escola, uma equipe que supra as necessidades instituições e que consiga realizar um trabalho de empoderamento e transformação dos sujeitos atendidos, dentre outros aspectos. Charlot (1986, p. 215) afirma que

Lutando por ideais, os homens se batem para transformar sua situação de classe. Mas, para transformar essa situação de classe, é preciso ainda que tomem consciência e que traduzam essa tomada de consciência em ideais. Nenhuma educação pode, portanto, abster-se da referência a ideais.

Muitos são os desafios que a escola contemporânea enfrenta, esses às vezes até desestimulam a crença em uma educação transformadora. Todavia é importante que seja realizado um trabalho em conjunto, que enfrente os cenários de desigualdade, as condições adversas e lute por uma educação empoderadora, crítica e transformadora, e, acima de tudo, por um país melhor e uma sociedade mais justa e integrada.

A educação com foco na transformação social

Levando em consideração a perspectiva do ser humano como sujeito histórico-cultural de Vygotsky (1989), o processo de desenvolvimento humano parte da influência de diversos fatores externos, que por sua vez influenciam nas funções cognitivas superiores dos indivíduos. Por meio dessa perspectiva, podemos aferir que o ser humano leva em si saberes e valores éticos construídos e passados de pais para filhos, culturalmente, e que com o auxílio da educação esses saberes e valores podem ser ressignificados com o intuito de se construir uma nova sociedade e cultura, em um processo de constantes mudanças no decorrer da história.

A busca pela dignidade é o que move as lutas contra a desigualdade e exclusões diversas. Como comentado, o Brasil passou por dolorosos períodos de exploração e desigualdade extrema, tais ocorridos influenciaram em um cenário de muitas desigualdades até os dias atuais, nesse cenário é possível perceber que muitos grupos ainda se encontram com direitos básicos ignorados (homossexuais, negros, indígenas, mulheres, deficientes físicos e mentais, quilombolas, dentre outros), por isso a importância de se dar voz a tais grupos para que ocorra a identificação de suas necessidades, com o intuito de reinventar a sociedade com o objetivo de se propiciar meios para que tais grupos alcancem a dignidade humana.

Com base nisso, entre os papéis fundamentais da instituição **escola**, cabe o de propiciar a conscientização dos sujeitos quanto à realidade na qual estão inseridos, além do empoderamento e emancipação dos mesmos, influenciando em uma atuação crítica e consciente com o intuito de possibilitar mudanças positivas, significativas e transformação do meio à qual fazem parte.

A conscientização, para Freire (1979), constitui-se como o processo de reflexão crítica acerca do cotidiano escolar, bem como a realidade e os agentes envolvidos. Já Martín-Baró (1996, pp. 16-17), em consonância ao que Freire cita, diz que a conscientização

não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade, uma mudança na subjetividade individual que deixa intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança nas pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais.

É de grande importância que a educação possibilite uma reflexão contínua acerca do cenário no qual os sujeitos estão inseridos, uma reflexão articulada à ação, em um processo de interrelação constante. Tal preocupação se justifica uma vez que por meio de ações intencionadas e bem fundamentadas é possível se alcançar mudanças e a tão sonhada transformação social.

A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. Neste sentido, ela é o próprio devir humano (SOUZA *et al.*, 2014, p. 32).

Por meio da emancipação, o sujeito é capaz de ir além, de perceber que é responsável pelo seu futuro e que pode agir em prol da mudança de sua realidade e da sociedade. O sujeito emancipado não só age, mas reflete sobre sua ação, sobre sua realidade, possibilidades e aspectos que o rodeiam. Ele vai além do que lhe é esperado, pois consegue perceber que é ele o construtor de sua trajetória, o capitão do barco e o escritor de sua

história e, além disso, ele percebe a importância do outro, sua necessidade, buscando assim mudanças não só para si, mas para o coletivo.

Como já comentado, a sociedade é histórica e vai se reconstruindo e reinventando no decorrer do tempo, baseada nas ações dos sujeitos que a compõem. Esses sujeitos, uma vez conscientes de suas ações, são capazes de propiciar a construção de um cenário de justiça e igualdade, superando a propagação da exclusão e vários tipos de violência¹ tanto simbólica, quanto direta, estrutural e/ou institucionalizada.

É de suma importância que a escola propicie um ambiente que favoreça a desnaturalização da desigualdade, da exclusão e do conformismo. Os sujeitos e grupos necessitam perceber que são capazes de fazer a diferença e construir uma nova realidade para si e para os outros, em um processo de conscientização com foco na mudança de atitudes, realidade e comportamentos. Baseadas em Freire (1979), Sant'Ana e Guzzo (2014, p. 91) afirmam que

À medida que toma consciência de seu lugar no mundo, com base em uma perspectiva crítica e não ingênua da sociedade, o homem passa a ser sujeito e capaz de mudar sua história (Freire, 1979). Essa tarefa é complexa e, por isso, requer uma postura reflexiva permanente do homem, haja vista que necessita de uma intensa reflexão sobre si mesmo, seus problemas e responsabilidades, estando situado em um espaço e tempo histórico. Ao valorizar a capacidade de o homem ser sujeito, de modificar sua realidade mediante a conscientização, esse autor resgata o potencial humano de intervir e de transformar seu meio.

Está aí o grande desafio da escola: resgatar o potencial humano de intervir e de transformar seu meio, em um processo de conscientização constante, baseados em uma ética humanista.

Quando nos referimos a uma ética humanista, embasado no que apontaram Souza *et al.* (2014), falamos em uma ética que leva em consideração a interação entre os humanos, baseada no respeito mútuo e no

¹ Carbonari (2014, p. 168), apoiado em Freire (1979, p. 86) diz que violência “é quando os seres humanos não são ‘o sujeito de seu próprio movimento’, quando certos seres humanos, os opressores, impedem outros seres humanos de serem sujeitos. Isto porque a prática violenta, por sujeitar os sujeitos, os têm por objeto e “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”.

desejo de se fortalecer ao mesmo tempo em que fortalece o grupo, é uma ética consciente da importância do outro para minha existência e construção como pessoa, com base na superação, cooperação e emancipação.

Desse modo, “a superação viabilizada pela cooperação é que levaria o homem à emancipação como conquista da liberdade de pensamento e ação, exercida no coletivo, com o coletivo e pelo coletivo” (SOUZA *et al.*, 2014, p. 29). Percebe-se a importância da superação articulada à cooperação do grupo, possibilitando a emancipação do sujeito e do coletivo, tudo isso baseado no coletivo, para o coletivo e com o coletivo.

Não adianta se propor a uma educação diferenciada se os aspectos subjetivos dos estudantes não forem levados em consideração. Nesse sentido, é importante que a instituição adote uma postura dialógica, aberta ao novo, onde os sujeitos são valorizados em suas individualidades, percebendo que são importantes para o processo e, acima de tudo, que esse processo pode possibilitar a transformação de sua realidade. É importante que esses indivíduos sejam e estejam conscientes da importância da escola para seu desenvolvimento.

[...] é preciso se comprometer com o contexto, oferecer subsídios a sua transformação para a superação dos problemas enfrentados, e fazê-lo em colaboração com os profissionais do contexto investigado, visto que só deste modo as ações se direcionam à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e intervenção (SOUZA *et al.* 2014, p. 39).

Por ser um ambiente complexo, rodeado de redes complexas de interação e relação social e cultural, muitos desafios se apresentam para a escola dos tempos atuais e do futuro, todavia o desafio maior que também direciona para o melhor resultado é de propiciar uma educação diferenciada, uma educação para a vida, uma educação para a humanidade, uma educação para a paz, uma educação para a superação dos problemas, pautada no empoderamento dos sujeitos. Tal educação não é utópica, é real, é possível, basta lutarmos para tal e fazermos por onde tê-la.

A mediação estética como ferramenta no trabalho pedagógico emancipador e crítico

Com base em todo o aporte teórico apresentado posteriormente, fica claro que um dos objetivos possíveis para a educação é a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é por meio da formação ofertada aos estudantes que o docente poderá propiciar mudanças paradigmáticas com foco no objetivo apresentado.

O estudante é encarado como um sujeito repleto de saberes e vivências. Nesse sentido, os processos formais de ensino precisam de ter como base essas experiências e buscar, por meio da prática didático-pedagógica, a reflexão contínua e crítica em relação aos cenários de violência, exclusão social, opressão e violação de direitos que permeiam a nossa sociedade. Compreendendo esses cenários de modo mais sistemático e conhecendo as estruturas que os mantêm, o estudante será capaz de construir, junto com seus pares, possibilidades de enfrentamento a eles. É uma consciência em ação, conscientização contínua com foco na construção de uma nova sociedade.

Para isso, a **mediação estética** apresenta-se como uma excelente ferramenta para se introduzir conteúdos com temáticas humanistas e trabalhar o sensível em sala de aula.

Trabalhar conteúdos com temáticas humanistas é sempre um grande desafio, pois é certo que feridas serão tocadas, que estruturas serão questionadas e traumas e medos virão à tona. Pensar em direitos humanos em sala de aula é questionar toda e qualquer estrutura de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade, de modo a desencadear nos estudantes um sentimento e desejo de ser mais, tanto para si quanto para seus pares e outros sujeitos violentados socialmente.

Se a educação é capaz de formar para o trabalho e pode articular ao seu fazer o objetivo de empoderar e emancipar seus alunos, a mesma também pode propiciar o desenvolvimento do sensível, do senso crítico e de sentidos. Formar para uma visão sensível é propiciar um ambiente que permita ao estudante sair do lugar comum e buscar novas leituras de

mundo, novas perspectivas e possibilidades. É inquietar por meio do sensível, do estético, produzindo novos significados para os estudantes envolvidos no processos.

Nesse sentido, é importante dizer que o conceito de mediação estética, aqui conceituado e adotado, refere-se aos processos e mediações que utilizam de instrumentos estéticos (como música, filme, desenho, pintura, poema, dentre outros) como ferramenta intencionalizada de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Não se refere somente ao uso do instrumento estético, mas a intenção por trás desse uso, os objetivos que são almejados e como esse aporte pode auxiliar no debate das temáticas em sala de aula, nesse caso em especial as relacionadas aos direitos humanos.

Esse conceito está diretamente ligado ao de “mediação semiótica” proposto por Vygotsky (1995), que compreende na atividade mediada externamente, referentes ao uso de ações que envolvem algum tipo de meio externo para alcançar determinado objetivo.

Com a mediação semiótica, o homem e os produtos da sua atividade deixam de ser simples elementos da natureza, convertendo-se não em uma realidade dada enquanto algo em si, mas em uma dada realidade, ou seja, uma realidade específica, a cujo ser é próprio possuir um sentido, determinado justamente pela relação concreta que os homens com ela estabelecem (REIS *et al.*, 2004, p. 52).

Com a mediação semiótica, o sujeito é levado à construção de sentidos, partindo de signos que são internos, com base em instrumentos externos, construindo e significando o mundo ao seu redor. De acordo com esse processo, novas formas de leitura do mundo são instituídas e novos olhares estabelecidos, olhares intencionalmente orientados para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da compreensão crítica e reflexiva das estruturas de opressão e exploração que constituem a sociedade. É importante dizer que a nossa percepção visual é produzida e forjada no nosso cotidiano culturalmente. Aprendemos a olhar o mundo pela perspectiva que nos é passada, logo nosso olhar é moldado e nosso senso estético também.

Afirmar a constituição histórica do olhar humano implica em considerar que a percepção visual caracteristicamente humana não é natural, ou seja, não é dada desde o princípio, nem tampouco é alguma capacidade inata que, para se manifestar, necessita somente do toque mágico de um estímulo ambiental adequado. Implica em compreender esse olhar como indubitavelmente produzido, porquanto sua apreensão não é de uma realidade dada, mas de uma realidade criada, ou seja, cultural. Não existe, portanto, o olhar, mas diferentes modos de ver segundo a referência do que é visto a sistemas específicos de atribuição de sentidos culturalmente produzidos. Olhar é assim compreendido não como processo neutro de percepção em seu aspecto funcional, mas como verdadeira visão de mundo, construída a partir dos dispositivos visuais de apreensão e avaliação da realidade característicos de uma época e um lugar (REIS *et al.*, 2004, p. 53).

O foco, neste caso, da mediação estética dentro de sala de aula, é deslocar esse olhar que foi constituído em uma perspectiva imediatista, individualista e limitante, para um novo foco em que o estudante assume o protagonismo do processo e se posiciona pelo bem-estar dos grupos socialmente excluídos e violentados.

Pensando nisso, em 2016 e 2017 ofertei a disciplina de Educação em Direitos Humanos para os cursos de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia, respectivamente. Nas duas ofertas, os conteúdos foram trabalhados em sala de aula com base no uso de mediações estéticas. Na época, para cada aula havia um texto básico de apoio e uma mediação específica. A disposição da sala era em formato de círculo para facilitar o debate e o contato entre os estudantes e antes da conversa acerca do texto, vinha a mediação que era apresentada, escutada ou assistida e o debate acerca das emoções e sensações que ela transmitia ao grupo.

Para elucidar como foi feito o planejamento da disciplina, apresento abaixo um breve resumo do Plano de Ensino:

Ementário: Invenção e Reinvenção dos Direitos Humanos. Histórico dos Direitos Humanos. Histórico da Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação para os direitos humanos.

Educação para a transformação social. Educação para o Nunca Mais. Educação com foco no diálogo. Educação com base no fortalecimento dos sentidos. Metodologias da Educação em Direitos Humanos.

Metodologia de Ensino: Debates de textos básicos em sala de aula. Dinâmicas de grupo. Debates, mediados, de músicas, vídeos e filmes. Indicação de textos complementares para reflexão (Estudo de Caso). Seminários.

Objetivos: Debater os conceitos de educação em direitos humanos, cidadania, empoderamento, emancipação, transformação social e direitos humanos. Discutir sobre a educação em direitos humanos no cenário brasileiro e na América Latina. Conhecer o histórico dos direitos humanos, bem como sua invenção e reinvenção, na perspectiva contra-hegemônica. Reconhecer o histórico da educação em direitos humanos, no Brasil e América Latina. Trabalhar as metodologias de educação em direitos humanos propostas por autores contemporâneos.

A seguir, apresento uma tabela onde consta o planejamento das aulas:

Tabela 1: Conteúdo programático, disciplina Educação em Direitos Humanos, 2016 e 2017.

AULA	CONTEÚDO	TEXTO DE APOIO	MEDIAÇÃO ESTÉTICA	QUESTÕES NORTEADORAS
1	Introdução aos conceitos básicos dos direitos humanos	<i>A invenção dos Direitos Humanos - Lynn Hunt</i>	<i>Exibição e Debate - Construção: Chico Buarque</i>	<i>Em que medida nos sensibilizamos com a dor do outro?</i>
2	Porque direitos humanos no século XXI?		<i>Exibição e Debate - Documentário: Vida Maria</i>	<i>Em que medida a educação tem conseguido ou não romper com as estruturas de exclusão social e propor novas realidades para Marias?</i>
3	Tutorial 1 - Direitos Humanos na Atualidade	<i>Para uma concepção intercultural dos direitos humanos - Boaventura</i>	<i>Exibição e Debate - Documentário: Ilha das Flores</i>	<i>Em que medida o capital, as posses, tem nos desligado do outro, do sofrimento do outro e das necessidades básicas dele?</i>
4	Tutorial 1 - Direitos Humanos na Atualidade		<i>Exibição e Debate - Apesar de você: Chico Buarque</i>	<i>O que podemos fazer enquanto sujeitos e cidadãos para construir dias melhores?</i>
5	Seminário 1 - Direitos Humanos na Atualidade			

6	Tutorial 2 - Educação em Direitos Humanos	<i>Por que EDH? Bases para a ação político-pedagógica - Carbonari</i>	<i>Exibição e Debate - Redescobrir: Elis Regina</i>	<i>A educação é capaz de reavivar o amor à vida e auxiliar os sujeitos a construir uma nova realidade para si? De que forma?</i>
7	Tutorial 2 - Educação em Direitos Humanos	<i>Por que EDH? Bases para a ação político-pedagógica - Carbonari</i>	<i>Exibição e Debate - Mosca na sopa: Raul Seixas</i>	<i>O que é cidadania para você? Qual a importância da cidadania para grupos marginalizados?</i>
8	Tutorial 2 - Educação em Direitos Humanos	<i>Por que EDH? Bases para a ação político-pedagógica - Carbonari</i>	<i>Exibição e Debate - Vídeo "Dias da Mãe - ETB"</i>	<i>Em que medida nossa visão de mundo nos priva de ver possibilidades além do que nos é posto? Isso é construído culturalmente? Justique.</i>
9	Seminário 2 - Educação em Direitos Humanos			
10	Documentário "VOCACIONAL O choque de uma Escola Libertária"		<i>Documentário "VOCACIONAL O choque de uma Escola Libertária"</i>	<i>Que modelo de escola queremos? Que modelo de escola temos? O que podemos fazer para alcançarmos o modelo de escola que queremos?</i>
11	Tutorial 3 - Metodologias em EDH	<i>Educação e metodologia para os direitos humanos - Bittar</i>	<i>Exibição e Debate - Cio da Terra: Chico Buarque e Milton Nascimento</i>	<i>Pensando em direitos humanos, qual são os frutos que queremos germinar em nossas salas de aula?</i>
12	Tutorial 3 - Metodologias em EDH	<i>Educação e metodologia para os direitos humanos - Bittar</i>	<i>Exibição e Debate - Cartomante: Ivan Lins e Victor Martins</i>	<i>Pensando em direitos humanos, como plantar, jogar e manusear para alcançar os frutos que queremos em sala de aula?</i>
13	Tutorial 3 - Metodologias em EDH	<i>Educação e metodologia para os direitos humanos - Bittar</i>	<i>Exibição e Debate - Roda Viva: Chico Buarque</i>	<i>Somos capazes de ofertar uma educação que rompa as estruturas de opressão e exclusão? Podemos afastar a roda viva que nos impede de sonhar?</i>
14	Seminário 3 - Metodologia em EDH			
15	Entrega de notas e confraternização			

Alguns **cuidados** são necessários quando se pensa em trabalhar com mediações estéticas, dos quais posso listar:

1. Saber o motivo pelo qual você deseja usar aquela mediação;
2. Verificar se ela conversa com o conteúdo ministrado em sala de aula;
3. Observar se a mediação está de acordo com a faixa etária e limites legais estabelecidos para o seu alunado;
4. Estar ciente da sua intencionalidade com o uso dessa ferramenta;
5. Estar aberto ao diálogo e aceitar que a mediação é passível de ser interpretada por diferentes pontos de vista, de acordo com as vivências dos estudantes;
6. Ao mesmo tempo em que as várias visões serão apresentadas, é importante que o docente tenha consciência de que ele é o mediador do processo, fazendo assim as ligações entre as perspectivas apresentadas, sem limitar ou cercear as falas dos estudantes, e o conteúdo proposto; e
7. O docente necessita de ter um roteiro para direcionar o debate e o diálogo acerca da mediação, de modo a conseguir fazer os conectivos necessários entre a mediação e as temáticas trabalhadas em sala.

Como bem pontuo, a mediação estética pode ser uma ferramenta pedagógica com foco na transformação social, desde que aplicada intencionalmente com um planejamento prévio e cuidado no manuseio da ferramenta. O docente será o mediador, logo precisa estar ciente de seu compromisso dentro de sala e estabelecer o diálogo com os alunos como fundamento básico de sua prática. Só é possível obter sucesso com a mediação estética, quando os estudantes percebem a possibilidade de se ir além, de ver além, sem limitações. O professor necessita de estar aberto ao novo, às novas perspectivas e leituras de mundo, trabalhando em cima disso, em cima das experiências e vivências das/os estudantes, sem categorizar, limitar ou cercear as opiniões, mas desconstruí-las, quando necessário, e possibilitar um ambiente que propicie a ressignificação das mesmas.

Para concluir, sem finalizar o debate

Nas disciplinas ofertadas, o aluno era convidado constantemente a tomar uma postura ativa perante seu processo de formação. Nesse sentido,

as avaliações propostas também partiam desse princípio. No decorrer do semestre, foram realizadas quatro avaliações em que três eram em formato de seminário e uma em formato textual.

Os seminários eram realizados em grupos, onde eles precisavam identificar uma temática relacionada aos direitos humanos que havia surgido durante as aulas e trabalhar em cima dela. Com a temática estabelecida, os alunos escolhiam o formato de apresentação sem um padrão pré-estabelecido. Alguns grupos escolheram músicas e fizeram o debate com base nelas, outros trabalharam com vídeos, teve também os que encenaram e depois abriram o debate e os que escolheram fazer um debate musical e apresentar os conceitos via *slides*. O segundo seminário, de ambas as disciplinas, foram apresentados de modo aberto ao público. Foi percebido que, mesmo com vergonha, os estudantes estavam habituados com o tema que escolheram e conseguiram manter um diálogo com a público presente, acredito que isso tenha se dado pelo fato da possibilidade de eles poderem escolher a forma mais confortável para apresentar a temática, com base no perfil dos presentes.

Como não havia um formato específico de apresentação, os alunos puderam inovar no processo de apresentação e isso fez com que eles se sentissem mais pertencentes no processo, podendo propor formas distintas de se trabalhar determinado tema, sem ser cerceado. Vale dizer que nesse processo, a minha intencionalidade enquanto docente era fazer com eles percebessem que as temáticas dos direitos humanos podem ser trabalhadas de modo não formal, mas sim aplicada às necessidades do público que irá participar da formação. Junto a isso, a ideia era trabalhar a inovação docente na construção da aula relacionada aos direitos humanos; o respeito ao espaço de fala e de criação do estudante, sob a mediação do docente; e o cuidado em se propor reflexões que fujam no óbvio, mas toquem o sensível. Esses objetivos foram alcançados. Os grupos conseguiram propor debates riquíssimos e possibilitar reflexões elaboradas sobre as temáticas escolhidas, de modo dialógico, leve e adaptado ao perfil da turma e do público, no caso do segundo seminário.

A última avaliação era a construção de um texto dissertativo em que o aluno escolhia uma temática, das propostas nos seminários, exceto a que ele trabalhou, e construía um texto com base nela, propondo suas ideias e pensamentos e articulando-os às reflexões propostas em sala de aula. Ainda no texto, o aluno necessitava de fazer uma autorreflexão sobre sua participação na disciplina, as dificuldades enfrentadas e os aprendizados obtidos. Foi com base nesses textos que obtive o retorno dos alunos e pude compreender a proporção que o trabalho com a mediação estética pode alcançar.

Não é somente ofertar o acesso ao conhecimento formalmente organizado, mas sim propiciar o real desenvolvimento dos sujeitos, desenvolvimento esse baseado na atuação dele junto ao meio, pelo meio e para o meio à qual está inserido. É propiciar um ambiente favorável à emancipação dos atores escolares, a fim de superar as dificuldades, exclusões e desigualdades encontradas na sociedade. A escola que se projeta, espera e se luta já não é aquela reprodutora do sistema opressor, mas sim um lugar privilegiado que vai além, que motiva seus sujeitos a criticarem, a refletirem sua ação, o meio onde estão inseridos, os problemas que passam diariamente, as dificuldades que encontram no caminho, buscar soluções e a utilizar tudo isso como fonte para seu desenvolvimento e aprendizagem.

É imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar – a família e a comunidade –, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 82).

A ideia é possibilitar uma “desalienação”, fazendo com que os sujeitos envolvidos no processo educacional se percebam como agentes importantes para a diminuição das desigualdades existentes junto à sociedade,

levando em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos nos quais eles fazem parte, desde sua criação até sua propagação no decorrer dos anos.

Por ser um ambiente complexo, rodeado de redes complexas de interação e relação social e cultural, muitos desafios se apresentam para a escola dos tempos atuais e do futuro, todavia o desafio maior que também direciona para o melhor resultado é de propiciar uma educação diferenciada, uma educação para a vida, uma educação para a humanidade, uma educação para a paz, uma educação para a superação dos problemas, pautada no empoderamento dos sujeitos. Tal educação não é utópica, é real, é possível, basta lutarmos para tal e fazermos por onde tê-la.

Referências

- CARBONARI, P. C. **Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica.** In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.* João Pessoa: UFPB, 2014.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo: Ícone, 1990.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. & ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Alínea, 2010.
- MARTÍN-BARÓ, I. **O papel do Psicólogo. Estudos de Psicologia,** 1996.
- PIMENTA, S. G. **A construção do projeto pedagógico da escola de 1º grau. Revista Idéias,** 1995.
- REIS, A. C. dos; ZANELLA, A. V.; FRANÇA, K. B.; DA ROS, S. Z. **Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal. Psicologia: Reflexão e Crítica,** 2004.

SANT'ANA, I. M. & GUZZO, R. S. L. **O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação.** In R. S. L. Guzzo (Org.). *Desafios e Bastidores na Educação Pública*. 1ed. (pp. 85 - 109) Campinas: Átomo&Alínea, 2014.

SILVA, A. M. M, FERREIRA, N. S. C. **Políticas Públicas em Direitos Humanos: uma necessidade? Por quê?** In: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias. (Org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SOUZA, V. L. T. de, PETRONI, A. P. P., DUGNANI, L. A. C., BARBOSA, E. T. & ANDRADA, P. C. de. **O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças.** In R. S. L. Guzzo (Org.). *Desafios e Bastidores na Educação Pública*. 1ed. Campinas: Átomo&Alínea, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. **Obras escolhidas III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid, ES: Visor, 1995.

A importância da formação docente em gênero e diversidade: a opinião de professores/as sobre uma experiência formativa

Jaqueline Aparecida Barbosa

Introdução

Voltei minha atenção para o curso *Gênero e Diversidade da Escola - GDE* por ter vivenciado esta iniciativa de formação continuada à distância como cursista, entre os anos de 2012 e 2013, e percebido que ele apresentava um grande potencial para influenciar positivamente a prática de professores/as que vivenciavam a experiência formativa proporcionada pelo curso. Resulta desta circunstância, então, o presente texto, uma proposta de análise da percepção de professores/as do Distrito Federal sobre a influência do curso *Gênero e Diversidade na Escola* em práticas posteriores à participação nele, buscando o entendimento de como esta experiência foi significada pelos/as profissionais e como os conhecimentos adquiridos foram materializados em suas práticas. Neste sentido, este artigo pretende contribuir com a construção de conhecimento acerca da formação continuada de professores/as no âmbito das relações de gênero e raça.

Segundo Carrara *et al* (2011, p. 55), no que diz respeito ao curso *Gênero e Diversidade na Escola*, ele teve início em 2006, ano da aplicação de seu projeto piloto, fruto da parceria de órgãos de governo (Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR –, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da

República – SEPP/PR – e Ministério da Educação – MEC), o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM (projeto vinculado ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ) – e o *British Council*. O GDE podia ser oferecido como extensão ou especialização pelas universidades, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB – e possuía carga horária total de 200 horas, no oferecimento como extensão, e 360 horas, quando oferecida como especialização. Até 2010, o GDE foi ofertado em 26 universidades, e 6 estavam em processo de aprovação para oferecê-lo, totalizando 32 universidades e 300 pólos envolvidos com o curso em todo o Brasil.

Com relação a esta pesquisa, contei com análise documental, levantamento bibliográfico e aplicação de questionários para analisar a percepção de professores/as do Distrito Federal egressos do GDE sobre a influência do curso em suas práticas cotidianas. Nos casos em que há relatos de modificações nas ações em sala de aula, busquei também a compreensão de como elas foram recebidas na escola por colegas de trabalho e direção escolar.

O curso Gênero e Diversidade na Escola no Distrito Federal

O primeiro oferecimento do GDE no Distrito Federal ocorreu em 2009, pela Universidade de Brasília e, desde então, houve quatro edições já concluídas até o término em abril de 2014, conforme o quadro mostrado a seguir. A quinta edição do GDE estava em andamento durante a pesquisa (março a maio de 2014), com 150 vagas preenchidas. Nas quatro primeiras oportunidades de oferecimento do GDE, foram disponibilizadas 580 vagas, e 397 professores/as concluíram o curso, conforme o quadro a seguir:

	Período	Número de vagas oferecidas	Quantidade de concluintes
1º oferecimento	18/05/2009 a 29/08/2009	140	66
2º oferecimento	12/09/2009 à 12/12/2009	140	109
3º oferecimento	06/10/2012 a 17/02/2013	150	96
4º oferecimento	27/04/2013 a 06/08/2013	150	126
Total		580	397

Fonte:UnB/FE/GERAJU, 2009 e GDE/FE/UnB, 2012/2013.

No relatório enviado ao MEC referente às duas primeiras edições do GDE (UnB/FE/GERAJU, 2009), são mencionados alguns obstáculos enfrentados pela coordenação com relação à tutoria (alguns/mas não puderam permanecer no segundo oferecimento do curso por motivos pessoais), o redimensionamento das estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem dos/as cursistas, a justificativa da diferença entre a taxa de abandono nas duas edições do curso e a dificuldade relatada pelos/as desistentes que alegaram ter dificuldades para lidar com a aprendizagem no ambiente virtual ou mesmo de acesso a um computador conectado à internet.

O relatório referente às duas últimas edições concluídas traz a satisfação dos/as cursistas com o GDE (GDE/FE/UnB, 2012/2013). Na 3ª edição, os/as respondentes totalizaram 90 e, na 4ª edição, foram obtidas 109 respostas. As respostas se apresentaram da seguinte forma:

	3ª edição 06/10/2012 a 17/02/2013	4ª edição 27/04/2013 a 06/08/2013
Insatisfatória	-	0
Razoável	2	0
Regular	4	7
Satisfatória	42	69
Plenamente satisfatória	42	33

Fonte: GDE/FE/UnB. Dados do relatório 2012 – 2013.

Estes números mostram a grande aprovação dos cursistas com relação ao GDE e estão de acordo com os dados por obtidos pela pesquisa aqui exposta, que também indicaram um alto grau de satisfação com a experiência formativa proporcionada pelo curso.

A produção acadêmica sobre políticas públicas de gênero e diversidade

Nesta seção apresento e discuto as colaborações de outras pesquisas que levam em consideração o trabalho com gênero e diversidade na escola. Selecionei algumas pesquisas que dialogam com a que realizei, fornecendo elementos para análise e mostrando o percurso já trilhado com relação às políticas públicas que levam em consideração gênero e sexualidade, no geral, e experiências sobre o GDE, especificamente.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Claudia Vianna (2012) é de grande valia, pois, em seu artigo, são apresentados os resultados de um levantamento da produção acadêmica sobre a introdução de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, entre 1990 e 2009. No período mencionado a pesquisadora encontrou 73 trabalhos que se encaixavam nesta categoria, apontando que houve um aumento expressivo na produção entre os anos de 2007 e 2009, com 66 trabalhos produzidos a partir de 2000, e, destes, 36 entre 2007 e 2009. As produções acadêmicas analisadas foram, em sua maioria, realizadas nas regiões sul e sudeste, se dividindo entre dissertações, artigos decorrentes delas e ensaios, com poucas teses produzidas.

Em suas conclusões, Vianna aponta três possíveis urgências, no que se refere ao trabalho com gênero e diversidade na escola: a primeira se relaciona à discussão sobre diversidade, ou seja, que estejamos atentos para que as diferenças não se transformem em desigualdades; a segunda situação, apontada como uma pauta urgente para investigações futuras, se refere às características “espinhosas” dos temas tratados pelo GDE e à defasagem na formação inicial de docentes:

Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres [...] **Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada.** (VIANNA, 2012, p. 138-139, *grifos meus*)

Essa segunda urgência apontada por Vianna (2012) toca diretamente na condição do GDE: este curso, oferecido como formação continuada à distância não poderá atuar, sozinho, na desconstrução das desigualdades enfrentadas pela escola. É necessário que outras ações sejam tomadas e que se dê a devida atenção para a inserção do tema na formação inicial de docentes, para que o curso se constitua como *mais uma* instância social de combate ao preconceito e a todo tipo de discriminação.

Com relação à terceira urgência, a autora menciona o caráter federativo do Estado brasileiro e a relação estabelecida entre as instâncias de poder, em particular:

[...] a leitura que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e a forma como essa discussão é apropriada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, para não entrar no mérito específico das escolas privadas. [...] Essa é uma tarefa difícil e requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e na formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença. (VIANNA, 2012, p. 139)

A terceira urgência retoma, de certa forma, a ideia contida na segunda: a escola e os/as professores/as não resolverão todos os problemas relacionados às desigualdades sociais sozinhos. Diversos níveis

e instâncias, e não só no campo da educação, devem estar envolvidas nesta tarefa e, deste modo, a formação para a diversidade não pode ter como público-alvo apenas profissionais da carreira do magistério.

Com relação à produção acadêmica específica sobre o GDE, outros trabalhos já foram desenvolvidos, tendo como objeto de estudo a opinião dos/as cursistas. A dissertação de Dirce Grösz, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, é um deles. Bastante interessante por ter abrangido os/as participantes do projeto-piloto, de 2006, seu estudo abrangeu 38 professores/as de um dos municípios envolvidos nesta primeira aplicação. Utilizando-se de grupos de discussão, a pesquisadora constatou que, nos discursos das/os professores/as,

[...] gênero é encarado como um conteúdo sobre o qual é preciso dar aula, não sendo percebido como um tema que está emaranhado nas tramas cotidianas dos discursos, códigos e regras da escola. [...] Na prática pedagógica das escolas nas quais atuam os professores e as professoras entrevistadas, raça, etnia e sexualidade são as preocupações maiores, onde um recorte evidente da temática de gênero não é efetivado. (GRÖSZ, 2008, p. 6)

A conclusão da pesquisa de Grösz revela que ainda não há um consenso ou mesmo um entendimento sobre o significado do termo “gênero” e que as desigualdades de gênero são consideradas “menores” quando comparadas a outras. Enquanto isso, os índices de violência contra a mulher continuam altos, crianças são discriminadas na escola e pessoas são agredidas na rua por conta de sua identidade de gênero, apesar das iniciativas levadas a cabo pelo estado brasileiro. Essas situações nos expõem a urgência de que cursos como o GDE alcancem, de fato, seus objetivos.

A dissertação de mestrado de Maria Mostafa, defendida no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2009, utilizou como argumento teórico central o posicionamento de autores/as que debatem o público e o privado nas sociedades modernas centrais. Ela analisou o conteúdo das conversas mantidas entre os/as

professores/as cursistas nos fóruns de discussão de casos do GDE, uma ferramenta interativa disponível no ambiente virtual de aprendizagem, e concluiu que

[...] houve, na aplicação dessa política pública, **um conflito inevitável causado por um embate de valores**. Mais do que isso, a análise dos conteúdos dos fóruns provou que esse conflito é mais evidente em alguns temas que em outros. [...] Isso porque nesses temas as concepções da ordem privada dos cursistas se distanciaram dos valores que a política pública tentava promover. [...] Nos casos em que a sexualidade era central como nos casos sobre gravidez na adolescência, sobre homossexualidade, ou sobre sexualidade de crianças e adolescentes, os cursistas debatiam com mais intensidade que nos casos em que se discutiu unicamente a diferença de gênero e os preconceitos raciais. (MOSTAFA, 2009, p. 120, *grifos meus*)

Como afirmei anteriormente o GDE, enquanto política pública de valorização e respeito à diversidade, muitas vezes entra em conflito com os valores que os/as professores/as carregam consigo. Esta dissertação corrobora esta afirmação e nos traz a informação de que o módulo de sexualidade foi o mais conflituoso. Ressalto, ainda, outro trecho das conclusões desta pesquisa:

Consideramos então, que a agenda dos direitos das mulheres assim como a agenda dos direitos relacionados à raça/etnia, pelo menos no plano do discurso, o que não inviabiliza esses mesmos cursistas de terem práticas que ferem esses direitos, estão mais assimiladas pelos professores brasileiros [...] Isso porque, como pudemos observar nos relatos dos cursistas, o discurso deles sobre sexualidade, apesar de diverso, em muitas ocasiões diferiu do discurso promovido pelo curso, o que raramente ocorria nas questões de gênero e raça. (MOSTAFA, 2009, p. 122)

Concordo, em partes, com o argumento da pesquisadora, que aponta que as pautas dos movimentos negros e de mulheres podem ter sido mais assimiladas pelos/as professores/as brasileiros/as. Levanto, entretanto, outras hipóteses: o mito da democracia racial pode ainda interferir nesta questão e impedir os/as professores/as de encarar a

questão racial com a seriedade devida e, com relação às discussões sobre gênero, este pode ser tido como um “problema menor”, tal qual nos mostra a pesquisa de Grösz anteriormente discutida.

Ainda com relação à percepção dos/as cursistas sobre o GDE, destaco o trabalho de Weller e Paz (2011), que apresenta ações relacionadas às políticas públicas educacionais voltadas para raça/etnia, gênero e sexualidade desenvolvidas durante os últimos 20 anos. Neste artigo, elas compartilham comentários postados por cursistas que indicam que o curso provocou reflexões sobre as temáticas. Esta conclusão se configurou como um ponto de partida para nosso trabalho, pois pretendo entender em qual medida as reflexões relatadas pelas pesquisadoras foram acompanhadas de modificações em práticas mais amplas (tal qual a inserção dos temas abordados no GDE nos Projetos Pedagógicos das escolas) ou mesmo no trabalho cotidiano com as crianças (projetos desenvolvidos na própria sala de aula, abrangendo a temática racial, questionamento de práticas sexistas, como, por exemplo, a divisão de cores ou as filas de meninos e de meninas entre outros).

Procedimentos metodológicos

Antes de trazer os resultados da pesquisa, considero importante mencionar os procedimentos metodológicos adotados no levantamento de dados. Foram utilizados análise documental, focando na produção *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões uma política pública inovadora sobre o GDE*; revisão bibliográfica, com levantamento do repertório acadêmico sobre o curso e a trajetória das políticas públicas de formação continuada de professores/as no âmbito dos temas do GDE, e questionário *online* com perguntas abertas, aplicado aos/às ex-cursistas das edições anteriores ofertadas pela UnB.

O público-alvo deste estudo foi constituído por professores/as do Distrito Federal de edições já concluídas do GDE. Entrei em contato com eles/as pela *internet* – por mensagem coletiva e individual a membros de

um grupo de uma rede social; por *e-mail* dos/as que estiveram no mesmo grupo da pesquisadora quando esta foi cursista (edição 2012/2013) e por intermédio de ex-tutores/as. Os dados foram obtidos por meio de questionário *on line*, que esteve disponível de março a abril de 2014, tendo sido respondido por 10 ex-cursistas, todos/as professores/as e/ou coordenadores/as na educação básica do Distrito Federal.

Ao analisar as respostas ao questionário, criei grandes categorias analíticas para agrupá-las, o que permitiu uma análise em profundidade dos dados obtidos. Dessa forma, expus abaixo as respostas categorizadas seguidas das considerações sobre as questões levantadas pelos/as ex-cursistas. Por uma questão de espaço, selecionei as categorias mais relevantes para a discussão proposta neste artigo. São elas: opinião sobre o curso; mudanças na prática; grandes projetos; intolerância, conservadorismo ou proselitismo na escola e posicionamento/reação dos/as colegas de trabalho e da direção da escola.

Análise, por categorias, das respostas ao questionário

Opinião sobre o curso

No que concerne às questões que permitiam ao/à ex-cursista a expressão de sua opinião sobre o GDE, a resposta quase que unânime foi que gostaram muito. Adjetivos como *excelente*, *transformador*, *libertador* foram usados para qualificar o curso. Destaco a resposta da Participante 9, um pouco destoante das demais, que declarou o seguinte:

[...] eu não posso dizer que não gostei do curso, pois mexeu com muita coisa que eu acreditava ser uma opinião pessoal, religiosa, e depois descobri ser “sem base”, preconceito mesmo. Acho que neste ponto o curso foi bom. Mas, ao mesmo tempo, acho que o curso não conseguiu ser útil para mudar minha prática em sala de aula.

Saliento que a professora não considerou o curso ruim, mas se

expressa no sentido de que essa experiência, ainda que tenha servido para ampliar sua visão com relação aos temas abordados, não conseguiu modificar sua prática, apontando a insuficiência do curso para que adquirisse a capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade sobre os temas abordados. É possível apontar que temáticas que envolvam valores, como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, não são modificadas com apenas um curso. Tanto o Participante 4 quanto a Participante 9 mencionam a religião e o papel do GDE na ampliação de seus olhares. O Participante 4 afirmou, ainda, que gostou do curso e que o considerou *muito esclarecedor*, como podemos conferir abaixo:

Dá pra imaginar um homem branco, formado em matemática, heterossexual, evangélico desde o nascimento, aprendendo receptivo neste curso? Foi uma experiência maravilhosa, libertadora.

Os/as participantes indicam algumas mudanças no curso que, segundo suas opiniões, contribuiriam com a melhora do GDE, citando uma efetividade maior no que tange a uma melhor formação dos/as que passam pelo GDE (como a ampliação da carga horária e diversificação de atividades) e também apontando a necessidade de mecanismos que alterem o público-alvo, para que o curso atinja alguns/mas profissionais da educação específicos/as. Os/as participantes disseram que:

[...] percebi que as participantes são, em grande maioria, mulheres e/ou gays. É importante para empoderá-los, mas as informações precisam chegar aos homens heterossexuais, que quase não participam do curso e formam o perfil do sexista, do homofóbico, do racista. (Participante 9)

[...] os/as gestores/as também tinham que passar, talvez obrigatoriamente, por um curso com essa temática. (Participante 5)

[...] foi excelente, todos os professores deveriam fazer, para mudar suas práticas, ainda observamos piadas em sala de professores [...] (Participante 7)

A duração dele é muito curta para falar de temas tão polêmicos. O curso

poderia ser mais longo e atingir mais professores. O que vemos é que os que mais precisavam não são atingidos pelo GDE. (Participante 8)

O curso deveria ser obrigatório. Aí pessoas como eu, que se tivesse um direcionamento, um apoio, faria um trabalho melhor com estes temas, já estariam trabalhando de forma mais inclusiva. (Participante 9)

Seria interessante uma carga horária maior com atividade em grupo... (Participante 10)

As respostas apontam para a percepção, por parte dos/as excursionistas, de que os/as professores/as atingidos/as pelo GDE nem sempre são os/as que mais necessitam desta formação, e são citados episódios ocorridos nas escolas que evidenciam a necessidade de uma abrangência maior das oportunidades formativas que levem em consideração o respeito e a valorização da diversidade.

Prática em sala de aula

Esta foi outra categoria considerada importante pois, mesmo que estas práticas não impactem o ambiente escolar como um todo (na construção do Projeto Pedagógico ou nos grandes projetos encampados pela escola), elas ilustram as alterações no fazer cotidiano de professores/as que adquiriram, a partir do GDE, confiança para operar mudanças em suas salas de aula. Com relação a esta categoria, selecionei a opinião dos/as seguintes participantes:

Com os pequenos, na Educação Infantil, fomos desconstruindo o fato de alguns brinquedos serem considerados exclusivamente masculinos ou femininos e o mesmo com as cores azul e cor de rosa. Ainda, fora dos projetos, abolimos as filas sexistas e as constantes divisões por sexo. (Participante 5)

[...] desenvolvi algumas ações em torno do reconhecimento e valorização das diferenças e de desconstrução do sexismo (Participante 6)

[...] quando fui discutir na minha sala sobre o aparelho reprodutor e falei para

as colegas do 5º ano, na coordenação, que era importante dizer que além do corpo, físico, tínhamos que falar também sobre a identidade de gênero e essas coisas, fui ridicularizada e acabei conversando sobre isso só com a minha turma. (Participante 9)

[...] nas minhas aulas duplas de cada disciplina uma vez por mês, deixava de lado o conteúdo do currículo tradicional e realizava uma 'Oficina bate papo' com temas sugeridos pelos próprios educand@s. (Participante 1)

[...] as mudanças em minha prática estavam restritas à minha sala de aula. (Participante 2)

Grandes projetos

Criei uma categoria analítica citando apenas os grandes projetos: de 10 ex-cursistas que responderam ao questionário, 3 citaram projetos motivados pela participação no GDE que extrapolaram os muros da escola. A participante 2 cita que desenvolveu um projeto que

[...] objetivava desconstruir ações sexistas que são perpassadas pelas escolas, a fim de refletir sobre atitudes preconceituosas das crianças. Estreitar o hiato entre os sexos e combater as práticas homofóbicas. O projeto foi escolhido para ser apresentado em um seminário da secretaria de educação.

O Participante 4, quando questionado sobre o desenvolvimento de algum projeto respondeu que

Sim. O meu projeto inclusive apareceu na TV, no ano passado.

E, finalmente, o Participante 3 nos conta que criou

[...] um projeto chamado DIVERSIDADE NA ESCOLA, e por meio de algumas parceiras transformamos um CEF de Planaltina em um lugar que debate questões de gênero e, sobretudo, violência contra a mulher. O projeto desenvolvido está entre as 10 escolas do país vencedoras do 9º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, ao mesmo tempo em que serve de modelo

para 65 escolas de Planaltina - DF (45 urbanas e 20 do campo) construir seus projetos de diversidade.

São experiências, entretanto, que não refletem a realidade da rede de educação do Distrito Federal e só uma pesquisa mais profunda conseguiria alcançar, de fato, suas implicações e consequências entre aqueles/as que foram alvo das intervenções citadas. Ainda assim, considero que o desenvolvimento de tais projetos é uma vitória do curso, entre outras experiências formativas destes/as profissionais, que conseguiram fazer com que estes/as professores/as se motivassem a realizar projetos de tamanha repercussão.

Intolerância, conservadorismo e/ou proselitismo na escola

Os/as professores/as que se referiram aos temas dessa categoria como entraves à realização de um trabalho com gênero e diversidade na escola, consideram que a religiosidade, quando tomada de forma fundamentalista (ou seja, quando colocada como a única verdadeira e em condições de julgar e impedir outras manifestações religiosas e entendimentos do mundo que não os seus), se torna um obstáculo ao avanço de práticas que levem em consideração a diversidade na escola. Essa posição pode ser verificada na resposta dos/as seguintes participantes:

[...] o maior entrave é a falta de laicidade dos gestores e de alguns professorxs que fazem questão de levarem para a lousa suas convicções privadas como se públicas fossem. (Participante 1)

[os maiores entraves são] os profissionais que não sabem separar sua religião, sua crença, do que deve ser para todos. Admito que eu também pensava assim antes do GDE, sou cristã e acredito, hoje, que cada um tem que ter liberdade para ser quem realmente é, que sente que é, e ser respeitado neste seu posicionamento. (Participante 9)

[...] o pior entrave é a relação religião pessoal dentro do local de trabalho. (Participante 10)

[...] temos que lidar cotidianamente com a intolerância que vem de vários lugares (família, igrejas, professores). (Participante 3)

Ressalto o pronunciamento da Participante 6, pois aponta a divergência entre o que se diz e o que acontece no cotidiano da escola:

[...] a escola onde atuo atualmente é contraditória, pois afirma valorizar trabalhos sobre a diversidade, mas não aceita repensar práticas que vão contra essa perspectiva como a realização de orações na entrada da escola.

Essa resposta é particularmente importante porque traz à tona uma incoerência presente nos discursos de muitos/as profissionais da educação: ainda que, muitas vezes, se pronunciem dizendo que respeitam e valorizam a diversidade, suas ações nem sempre são condizentes com esse posicionamento, principalmente com relação às práticas que caracterizam o currículo oculto.

Posicionamento/reação dos/as colegas de trabalho

Com relação a esta categoria analítica, a maioria dos/as respondentes aponta que não se sentiram apoiados/as por parte dos/as colegas de trabalho. Mencionam reações de incredulidade:

[...] para os meus pares, eles simplesmente não acreditavam que a mudança de comportamento das turmas que estavam sob minha responsabilidade era devido eu conversar sobre sexualidade, gênero e diversidade. (Participante 1)

Citam a falta de um ambiente acolhedor às temáticas do GDE:

[...] as mudanças na minha prática foram pouco compartilhadas com colegas de trabalho. Com a maioria das colegas não há espaço para debater esses temas, nos momentos em que faço algum questionamento relacionado a gênero ou relações raciais esse questionamento é entendido mais como “capricho” meu do que como uma questão pedagógica a ser debatida. (Participante 6)

Relatam afastamento premeditado e comentários que colocam em questão a prática não-sexista apresentada:

[...] minha colega de turma, que dava aula para a outra turma de infantil, coordenava bem longe de mim... Mas, no geral, só aconteciam uns comentários do tipo: "como assim, a mesma lembrancinha de final de ano para os meninos e meninas?" ou "as meninas da sua turma vão dar tanto trabalho quanto os meninos ano que vem". (Participante 5)

Citam dissimulação por parte dos/as colegas quando em frente à respondente, que sabiam ser contrária a um posicionamento preconceituoso:

[...] pelo menos na minha presença pararam as piadas homofóbicas na sala dos professores. (Participante 7)

E mencionam a invisibilização da qual sua prática e seu posicionamento são alvo

[...] quando sabem que você tem uma prática diferenciada do restante d@as colegas é como se fizessem questão de não saber o que você faz. Uma espécie de defesa para uma não contaminação, ou seja, ninguém pergunta nada para não dar espaço para suas colocações. Logo, quando viam alguma atividade nesse sentido fingiam não estar vendo. (Participante 2)

Apenas um respondente declarou que houve um movimento de aprovação por parte de colegas

[...] fui muito elogiado. Alguns colegas me incentivaram a continuar com o projeto. (Participante 4)

Estas respostas revelam a falta de um ambiente propício na escola para que o trabalho com os temas do GDE se efetive. Selecionei a resposta da Participante 9, que diz o seguinte:

[...] eu ainda não tenho segurança para propor um trabalho grande com base nestes temas, ainda tenho medo da recepção das famílias, da reação dos colegas... Para ter idéia, quando fui discutir na minha sala sobre o aparelho reprodutor e falei para as colegas do 5º ano, na coordenação, que era importante dizer que além do corpo, físico, tínhamos que falar também sobre a identidade de gênero e essas coisas, fui ridicularizada e acabei conversando sobre isso só com a minha turma.

Essa resposta parece explicitar que a professora em questão entende a importância e tem a intenção de trabalhar com os temas da diversidade, mas a falta de um apoio por parte dos/as colegas (de tal forma que se sente ridicularizada por eles/as) faz com que sua atuação se restrinja à sua sala de aula.

Posicionamento/reação da direção da escola

Nesta categoria, agrupei as respostas que mencionam a direção escolar e sua reação ou posicionamento frente aos trabalhos desenvolvidos. Elas versam sobre a incredulidade frente à mudança de comportamento dos/as alunos/as:

[...] para Equipe Gestora (Direção e Orientação) (...) eles simplesmente não acreditavam que a mudança de comportamento das turmas que estavam sob minha responsabilidade era devido eu conversar sobre sexualidade, gênero e diversidade. (Participante 1)

Citam manifestações que exprimem omissão e/ou indiferença por parte da direção da escola:

[...] é um tema que não entra em pauta alguma. Não está nas coletivas, nas ações pedagógicas e muito menos nos planejamentos da instituição. (Participante 2)

[...] a direção não se posiciona sobre essas coisas na escola, diz que é tarefa da

coordenação. (Participante 8)

[...] a posição da direção era de indiferença. Não se importavam com o que eu fazia, desde que não levasse problema para elas. (Participante 5)

E dois/duas professores/as citam diretamente que o posicionamento dos/as gestores/as se configura como entrave ao trabalho com gênero e diversidade na escola:

[...] a falta de laicidade dos gestores e de alguns professorxs que fazem questão de levarem para a lousa suas convicções privadas como se públicas fossem. (Participante 1)

Direção e professores. (Participante 7)

Dois/duas professores/as mencionam o importante apoio por parte direção escolar:

[...] o projeto teve êxito, também, pela parceria com a direção da escola. (Participante 3)

[...] os gestores colaboraram disponibilizando espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades. Apoiando a realização de palestras, debates e seminários sobre o assunto. (Participante 4)

Pela análise das respostas desta categoria, é possível perceber que o apoio da direção (ou a falta dele) foi considerado muito importante para o desenvolvimento de um trabalho que afete toda a escola. Uma das professoras, a Participante 5, toca numa questão muito relevante ao ser questionada sobre os entraves ao trabalho com gênero e diversidade e menciona a descontinuidade como problemática enfrentada quando se trabalha sem apoio da direção da escola:

[...] de acordo com a minha experiência, a falta de apoio por parte da direção, com certeza. Quando você, individualmente, realiza estes trabalhos, eles

tendem a ser descontinuados, o que afeta o resultado final.

Considerações finais

A formação continuada de professores/as em gênero, raça e sexualidade é uma realidade no Brasil e as iniciativas que atuam neste sentido estão sendo alvos de estudos que avaliam a importância dos conhecimentos adquiridos nestes espaços formativos. Neste trabalho analiso uma política pública de formação de professores/as, o curso Gênero e Diversidade na Escola, que tem um grande alcance e que pode contribuir positivamente para a superação de desigualdades oriundas de preconceitos e discriminações.

Em linhas gerais, retomo as questões que apareceram com maior frequência nas respostas, revelando aspectos, a partir da percepção dos/as professores/as que participaram deste estudo, que se destacam entre todas as informações obtidas e que se apresentariam como obstáculo ao trabalho com gênero e diversidade na escola:

- *A falta de apoio por parte da direção e colegas de trabalho:* vários/as respondentes afirmaram, em questões distintas do questionário, que a falta de apoio institucional ao trabalho com gênero e diversidade dificulta o desenvolvimento de projetos nesta área. Vários exemplos foram trazidos: ridicularização por parte de colegas, descontextualização de práticas, sensação de isolamento, desprezo dos temas da diversidade frente aos que “caem no vestibular”, entre outros.
- *A religião tomada de forma “fundamentalista” enquanto impedimento ao trabalho com gênero e diversidade:* alguns/mas respondentes trazem informações que nos colocam frente às manifestações “fundamentalistas” da religiosidade na escola como entrave ao trabalho com gênero e diversidade. Uma professora menciona a questão do profissionalismo ao abordar este assunto e acredito que isto seja o ponto central: professores/as devem ter uma formação sólida que permita o entendimento de que suas práticas, independentemente de suas crenças pessoais, têm que estar pautadas no respeito e valorização da diversidade, que se constituem como princípios do Estado brasileiro. Como exemplo de desrespeito a este preceito relembro aqui o relato de uma cursista sobre orações realizadas diariamente e impostas a toda a comunidade escolar.

- *Formação precária nos temas da diversidade:* os/as ex-cursistas que indicaram que possuíam certa proximidade com os temas discutidos pelo GDE relatam maior trabalho – em sala de aula ou em grandes projetos – com diversidade. Já os/as professores/as que afirmaram ter tido um primeiro contato com os assuntos abordados pelo GDE se dizem inseguros/as para desenvolver um trabalho com os temas mencionados. Esse quadro sugere que o desenvolvimento de uma prática atenta à diversidade racial e sexual e às questões de gênero é mais frequente quando o/a profissional se sente seguro para trabalhar com tais temáticas, segurança esta advinda do domínio do assunto.

Concluindo, é importante dizer que decidi abordar o GDE enquanto política pública de formação de professores/as por acreditar em seu potencial de colaborar com a redução das situações de preconceito e discriminações na escola, visando que nenhuma pessoa seja alijada – direta ou indiretamente - deste espaço. Retomo, neste momento, a conhecida frase de Paulo Freire, que diz que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” pois, num discurso afinado com nosso referencial teórico, este parece um bom mote para o GDE, pois este curso não consegue modificar o mundo sozinho, mas pode desempenhar um papel importante no lento processo de transformação das mentalidades, visando ao alcance do preceito constitucional de respeito à dignidade humana.

Referências bibliográficas

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola:** trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

GDE/FE/UnB. **Dados do relatório 2012 – 2013.** Disponível em http://www.fe.unb.br/gde/files/relatorio_gde_final.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2014.

GRÖSZ, Dirce M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores.** Dissertação (Mestrado). Fac. de Educação. Universidade de Brasília, 2008.

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado**: o curso gênero e diversidade na escola. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2009.

UNB/FE/GERAJU. **Relatório final de cumprimento de objeto**. Brasília: CFORM, 2009.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, Ago de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de maio de 2014.

WELLER, Wivian; PAZ, Claudia Denis Alves da. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: **XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE, 2011. p. 1-12.

As organizadoras



Aldenora Conceição de Macedo

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestra em Direitos Humanos e Cidadania - UnB. Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente – UFG; em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos – UFG; em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – UnB e Gestão Escolar – UnB. Licenciada em Pedagogia. Professora no Governo do Distrito Federal. Integrante do Comitê Científico do SERNEGRA 2018.

E-mail: aldenora.acm@gmail.com



Jaqueline Aparecida Barbosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestra em Educação – UFG. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – UnB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP. Professora dos anos iniciais pelo Governo do Distrito Federal. Integrante do Comitê Científico do SERNEGRA 2018.

E-mail: jaq.usp@gmail.com

As autoras e os autores



Ananda da Luz Ferreira

Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGER/UFSB, na linha de pesquisa “Ensino e Relações Étnico-Raciais nas Perspectivas Pós e Decoloniais”. Pedagoga, Professora de Educação Infantil e Mediadora de Leitura. Áreas de atuação: Infância, Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Literatura Infantil. Membro do Programa de Iniciação e Pesquisa Científica Janaína Aparecida - (PIPEC-UFSB).

E-mail: anandaluzananda@gmail.com



Kelly Meneses Fernandes

Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ, na linha de pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais pelo PENESB-UFF. Licenciada em Ciências Biológicas - UEFS. Professora Da Universidade Estadual da Bahia. Professora de Ciências da Educação Básica na Prefeitura de Camaçari, Bahia.

E-mail: popovi12@gmail.com



Josiane Nazaré Peçanha de Souza

Mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Programa Nacional ProfHistoria - CAPES). Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar, em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e questões raciais e sociais. Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense. Professora com experiência em várias redes municipais, atualmente é professora vinculada à rede municipal de Niterói e orientadora pedagógica na rede municipal de Duque de Caxias. Está dirigente do Sindicato dos

Profissionais da Educação - SEPE- Niterói. Pesquisadora membra da ABPN e do GPMC -UFRRJ.

E-mail: josspecan@gmail.com

Página: <https://www.historiadecasa.com.br/info/>



Dhara Cristiane de Souza Rodrigues

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – EIIDH, na linha de Pesquisa “Infância, Adolescência e Sociedade” pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Especialista em Gênero e Sexualidade - UNYLEYA. Licenciada em Pedagogia – AEUDF. Professora de Educação Básica no Governo do Distrito Federal.

E-mail: dhacris@gmail.com



Vilma de Souza Lopes

Historiadora (Bacharel e Licenciatura) pela Universidade de Brasília – UnB. Professora de História e Sociologia no Governo do Distrito Federal.

E-mail: vi.souzaunb@gmail.com



Rutileia Carvalho Xavier Pinho

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (PPGE/Palmas). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2015). Especializações na área da educação: Educação em Direitos Humanos (UFT); Gênero e Diversidade na Escola (UFT); Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social (UFT). Com atuação na Educação Não Escolar: Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins (TJTO), no Grupo Gestor das Equipes Multidisciplinares (GGEM), função de pedagoga judiciária, na comarca de Paraíso do Tocantins com atuação na cidade de Miracema do Tocantins e cidades circunvizinhas. E, também na Educação Escolar, no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, em Lajeado-TO.

E-mail: rcarvalhoft@gmail.com



José Damião Trindade Rocha

Pós-Doutor/UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Mestre em Educação Brasileira/UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE e do PPGE/UFT. Prof. Associado do curso de Pedagogia/UFT. Avaliador de Cursos de Graduação - BASIs/INEP. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação UFT. Pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN, UFT (Procad/2018). Sócio da ANPed; da Associação Brasileira de Currículo (ABdC); da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); da Associação Brasileira de Estudos em Homocultura (ABEH) e da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Membro do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe); do Comitê Técnico-Científico da (CTC/UFT) e do Núcleo Docente Estruturante (NDE/UFT). Avaliador ad-hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Revista de Educação da Unemat. Consultor ad-hoc da UFFS - Campus de Realeza.

E-mail: damiao@uft.edu.br



Jefferson Sampaio de Moura

Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Docência do Ensino Superior. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e Secretariado Executivo Bilingue. Atualmente, é professor da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Brasília - IFB, e coordena o Curso Superior de Tecnologia em Secretariado da instituição. É membro conselheiro do Comitê de Secretariado Executivo do DF - COMSECDF. Faz parte da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado - ABPSEC, Gestão 2017-2019.

E-mail: jefferson.moura@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org